

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

VALIDATION D'UNE MESURE D'OBSERVATION
DES HABILETÉS SOCIALES AU PRÉSCOLAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
VÉRONIQUE CÔTÉ

MARS 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction d'un mémoire n'est pas un travail simple. Ceci demande un investissement et plusieurs heures de travail. Heureusement, plusieurs personnes ont été présentes pour me guider, m'encourager et me soutenir. Sans elles, j'aurais fait bien peu. Je tiens, tout d'abord, à remercier France Capuano, professeure à l'UQAM au département d'éducation et formation spécialisées et François Poulin, professeur à l'UQAM au département de psychologie, d'avoir cru en moi et pour leurs nombreux conseils. Je veux aussi remercier Denis Lamoureux, Chloé Godin et Noémie Van Snick, étudiants au baccalauréat en psychologie pour leur participation à ce projet de recherche. Je dois également remercier mes deux grandes amies, Karine Therrien et Ariane Létourneau, pour toutes les « tâches connexes » réalisées. Finalement, je remercie ma famille pour tous les mots d'encouragement et mon conjoint, François Deschamps, pour sa patience et pour son précieux soutien technique en informatique.

Merci à vous tous! Sans votre aide, je n'y serais pas arrivée.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE ET OBJET DE LA RECHERCHE.....	3
1.1 Conceptualisation des habiletés sociales.....	3
1.2 Corrélats des habiletés sociales	7
1.3 Mesure des habiletés sociales	8
1.4 Validation d'une mesure d'observation	15
1.4.1 La fidélité Inter-juges	15
1.4.2 La validité	15
1.5 Objectifs et hypothèses	16
1.5.1 Objectif général	16
1.5.2 Objectifs spécifiques	16
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE.....	18
2.1 Participants.....	18
2.2 Procédures de recrutement	19
2.3 Procédures de collecte de données	20
2.4 Instruments	22
2.4.1 Questionnaire de dépistage aux parents et aux enseignants.....	22
2.4.2 Tâche d'observation des habiletés sociales	23
2.4.3 Grille de codification de la tâche d'observation des habiletés sociales.....	23
Processus de développement	23
Version finale de la grille.....	25
2.4.4 Questionnaire sur les habiletés sociales de l'enfant	25
2.4.5 Nomination par les pairs	26

CHAPITRE III	
ANALYSE DES RÉSULTATS	28
3.1 L'accord inter-juges.....	28
3.2 Distribution et indépendance des habiletés	29
3.3 Validité de convergence	32
3.4 Validité de construit.....	33
3.4.1 Différence entre les enfants agressifs et non-agressifs	33
3.4.2 Liens entre les habiletés sociales et les indices d'intégration social en classe	35
CHAPITRE IV	
DISCUSSION.....	37
4.1 L'accord inter-juges.....	37
4.2 Distribution et indépendance des habiletés.....	40
4.3 Validité de convergence.....	40
4.4 Validité de construit.....	41
4.4.1 Différence entre les enfants agressifs et non-agressifs	42
4.4.2 Liens entre les habiletés sociales et les indices d'intégration sociale en classe	43
4.5 Conclusion.....	45
4.6 Recherches futures.....	46
CONCLUSION.....	47
APPENDICE A.....	49
FORMULAIRES D'ACCEPTATION	
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRES DE DÉPISTAGE AUX PARENTS ET AUX ENSEIGNANTS.....	52
APPENDICE C	
TÂCHE D'OBSERVATION DES HABILÉTÉS SOCIALES DE CAPUANO ET BOISJOLI (2002).....	55

APPENDICE D

GRILLE DE CODIFICATION DE LA TÂCHE D'OBSERVATION DES HABILETÉS SOCIALES ET MANUEL DE CODIFICATION.....	74
---	----

APPENDICE E

QUESTIONNAIRE SUR LES HABILETÉS SOCIALES DE L'ENFANT VERSION BRÈVE DU QUESTIONNAIRE DÉVELOPPÉ PAR GRESHAM ET ELLIOT (1990)	94
--	----

APPENDICE F

NOMINATION PAR LES PAIRS.....	113
-------------------------------	-----

LISTE DES RÉFÉRENCES.....	122
---------------------------	-----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	page
3.1 Taux d'accord inter-juges.....	29
3.2 Statistiques descriptives pour les variables d'habiletés sociales.....	30
3.3 Corrélations entre les cinq habiletés sociales.....	31
3.4 Corrélations entre les habiletés sociales coopérer et prendre contact et la sous-échelle assertion du questionnaire de Gresham et Elliot (1990).....	32
3.5 Moyenne et écart-type pour chaque habileté en fonction du statut agressif de l'enfant.	34
3.6 Corrélations entre les 5 habiletés sociales et les indices d'intégration sociale dans la classe	36

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est de concevoir et de valider une mesure d'observation permettant d'évaluer les habiletés sociales au préscolaire. Toutes les habiletés évaluées sont reconnues comme étant nécessaires à l'établissement de relations harmonieuses entre pairs et comme étant un important facteur de protection au préscolaire pour les enfants agressifs. Au préscolaire, l'agressivité et le rejet social sont les principaux risques associés à un déficit des habiletés sociales. La procédure utilisée dans cette étude est une tâche de coopération contrôlée et une grille permettant la codification de cinq habiletés sociales. Cette grille est donc composée de 5 échelles mesurant : la capacité de coopérer, de partager, d'offrir son aide, de proposer des idées et de prendre contact. Afin de valider cette grille, 30 enfants agressifs et 30 enfants non agressifs ont été comparés sur les dimensions suivantes : la présence d'habiletés sociales et la qualité de l'émission de celles-ci, le rejet par les pairs et la formation de liens d'amitié réciproques. Les résultats indiquent que les enfants non-agressifs présentent plus de comportements favorisant la prise de contact et ils offrent davantage leur aide que les enfants agressifs. Également, un déficit des habiletés sociales *coopérer*, *offrir mon aide* et *prendre contact* est associé au rejet par les pairs. De plus, les résultats démontrent que l'habileté *proposer des idées* est fortement corrélée avec la formation de liens d'amitiés réciproques. Cette grille présente des coefficients intra-classe qui varient selon les échelles de 0, 83 à 0, 94, ce qui indique des taux d'accord inter-juges qui varient de très bons à excellents. Finalement, les résultats permettent d'affirmer que cette mesure d'observation des habiletés sociales est valide et fiable.

(observation, mesure, habiletés sociales, préscolaire, agressivité)

INTRODUCTION

L'âge préscolaire constitue une étape charnière pour le développement socio-affectif d'un enfant. Durant cette période, l'enfant doit relever quatre grands défis développementaux sur le plan affectif. Ainsi, il doit acquérir de l'autonomie, apprendre à exprimer ses émotions et ses besoins, apprendre à contrôler son comportement, et développer des habiletés sociales. L'atteinte de ces défis favorisera chez l'enfant l'établissement de relations harmonieuses avec ses pairs (Ladd, Birch et Burchs, 1999; Mize et Ladd, 1990a; Rimm-Kaufman, 2005; Shure et Spivack, 1980).

Deux dimensions des relations entre pairs à l'âge préscolaire sont particulièrement importantes. La première concerne l'intégration au groupe de pairs et la seconde, la capacité à former des liens d'amitié. Afin de parvenir à s'intégrer au groupe de pairs, l'enfant doit émettre des comportements socialement acceptables qui lui permettront, d'une part, d'entrer en contact avec les autres et, d'autre part, de coopérer lors d'interactions sociales (Ladd, 2005; Ladd, Price et Hart, 1988). De plus, la qualité de cette intégration sociale favorisera le bien-être de l'enfant et sera un bon prédicteur de la qualité de ses relations sociales ultérieures (Coie, 1998; Coie, 1990; Ladd, Price et Hart, 1990; Ladd, 2005; Mize, 2005). Les liens d'amitié commencent également à s'établir au cours de cette période. Pour arriver à former des liens d'amitié stables et harmonieux, l'enfant doit posséder un bon répertoire d'habiletés sociales qui lui permettra d'interagir positivement avec les autres (Ladd, 2005; Mize, 2005; Mize et Ladd, 1990a; Olson, 1992).

Pour certains enfants, les relations entre pairs peuvent présenter des difficultés importantes. Ainsi, ils ne parviendront pas à s'intégrer au groupe et à former des liens d'amitié. Ces difficultés sont souvent associées à une panoplie de problèmes concomitants et conduisent vers d'autres problèmes ultérieurs, notamment les troubles de comportements extériorisés, les troubles d'apprentissage, le placement en classe spécialisée, le décrochage

avant l'obtention d'un diplôme, l'abus d'alcool et de drogues, la grossesse à l'adolescence, la criminalité, etc.... (Brown et Parsons, 1998; Dumas, 1999; Farrington, 1992; Tremblay et al., 1992). Plusieurs facteurs peuvent expliquer la présence de ces difficultés d'intégration sociale chez certains enfants, notamment un déficit sur le plan des habiletés sociales (Coie, 1990; Ladd, 2005). Des facteurs liés à l'enfant ainsi qu'à son environnement familial et social peuvent être à l'origine de ce déficit (Patterson, 1982; Putallaz, Costanzo, Tovah, 1993; Vitaro, 1998; Vitaro et Gagnon, 2000; Vitaro et Gagnon 1994).

En somme, les habiletés sociales jouent un rôle important dans l'établissement des relations entre pairs en début de scolarisation et dans l'adaptation ultérieure des enfants. Dans ce contexte, plusieurs programmes de prévention ont été développés afin de promouvoir les habiletés sociales au préscolaire. Afin de détecter les effets de ces programmes, il est important de se doter d'outils de mesure des habiletés sociales qui sont valides et fiables. Or les instruments disponibles actuellement présentent plusieurs limites. L'objectif de ce mémoire consiste à développer une nouvelle mesure des habiletés sociales basée sur l'observation directe des interactions entre enfants.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.1 Conceptualisation des habiletés sociales

Différentes définitions des habiletés sociales sont présentées dans la littérature. En 1986, Gresham les a recensées et les a regroupées en trois grandes catégories. La première catégorie inclut les définitions qui conçoivent les habiletés sociales comme étant nécessaires à l'individu afin qu'il arrive à s'intégrer au groupe de pairs. Ces définitions s'inspirent des études ayant utilisé des procédures sociométriques et qui indiquent que les enfants populaires présentent davantage d'habiletés sociales que les enfants rejetés. Ainsi, la maîtrise des habiletés sociales favorise l'intégration sociale des enfants dans leur groupe de pairs (Asher et Hymel, 1981; Asher, Oden et Gottman, 1977; Gottman, 1977). Dans la deuxième catégorie, Gresham regroupe les définitions selon lesquelles les habiletés sociales seraient des comportements émis afin de répondre aux attentes de l'environnement. Dans cette perspective, ce sont les renforcements positifs et négatifs de l'environnement qui influencent la production des comportements des enfants. L'enfant apprend donc à agir socialement selon les renforcements de son environnement (Combs et Slaby, 1977; Foster et Richey, 1979). Finalement, la dernière catégorie regroupe les définitions qui expliquent la signification des habiletés sociales en intégrant les définitions des deux catégories précédentes. Ainsi, les habiletés sociales seraient des comportements émis par les individus et qui sont jugés positifs par l'environnement, ce qui favoriserait en retour leur intégration sociale (Green et al., 1980; Gresham, 1981). Dans cette catégorie, les habiletés sociales sont définies comme étant un important facteur de protection puisqu'elles favorisent l'acceptation de l'individu par son groupe. En effet, le fait d'être socialement accepté permet d'éviter chez

un enfant de nombreuses conséquences néfastes au cours de son développement. Ce type de définitions est de plus en plus utilisé en recherche. Par exemple, plusieurs auteurs définissent les habiletés sociales comme étant des comportements qui permettent l'établissement et le maintien d'interactions sociales, qui dépendent d'un contexte et qui préviennent plusieurs difficultés à long terme (Bertrand et Reclus-Prince, 1988; Gresham et Elliot, 1993; Merrell et Gimpel, 1998).

Lorsqu'on traite du concept des habiletés sociales, il est important de le différencier de celui de la compétence sociale. McFall (1982) soutient que la compétence sociale implique un jugement sur une personne, alors que les habiletés sociales sont des comportements spécifiques. Gresham (1986) va dans le même sens en mentionnant que la compétence sociale est basée sur l'opinion de quelqu'un et qu'elle englobe également des habiletés sociales ainsi que des habiletés dites non sociales (habiletés langagières, cognitives...). Gresham et Reschly (1987) proposent également un modèle semblable. Ce modèle n'a toutefois pas été testé empiriquement. Dans ce modèle, la compétence sociale est un concept global qui intègre trois sous-concepts, dont celui des habiletés sociales. Or, ces dernières constituent des comportements spécifiques, identifiables et observables, alors que la compétence sociale se définit comme un ensemble de comportements et d'attitudes jugés socialement acceptables (Cartlege et Milburn, 1995; Gagnon, 1988; Merrell et Gimpel, 1998).

Un grand nombre d'habiletés sociales spécifiques ou de catégories d'habiletés sociales est examiné dans la littérature. Caldarella et Merrell (1997) ont procédé à une recension des études portant sur la classification de ces habiletés. Ils ont fait l'analyse de 21 études afin d'arriver à classer les habiletés sociales. Cinq catégories sont ressorties comme étant les plus communes. La première concerne les habiletés permettant d'établir des relations positives avec les pairs telles que : prendre contact, offrir de l'aide, proposer des idées et être empathique. La deuxième est composée des habiletés d'autocontrôle, comme le contrôle des émotions et du comportement. La troisième catégorie fait référence aux compétences académiques, notamment le respect des règles à l'école, l'attention, la

concentration et les responsabilités académiques. La quatrième concerne les habiletés de coopération comme le partage, la coopération, l'entraide et le respect des règles. Finalement, la dernière catégorie fait référence aux habiletés d'affirmation. L'enfant doit être capable d'initier des activités, d'inviter les autres à donner leur opinion et de complimenter.

Ces différentes habiletés sociales s'acquièrent selon un processus complexe et développemental. Il est difficile d'en cibler parfaitement l'âge d'acquisition. En effet, les habiletés sociales peuvent s'apprendre à tout âge selon leur degré de complexité. Cependant, l'enfant serait disponible pour débiter l'apprentissage de ces habiletés vers l'âge de quatre ou cinq ans (Merrell et Gimpel, 1998). Cet apprentissage est influencé par plusieurs facteurs. Les caractéristiques de l'enfant (la disponibilité à apprendre, le tempérament, le bagage génétique...), l'environnement familial (le revenu familial, les habiletés parentales ...) et l'environnement social (le voisinage, la garderie...) jouent un rôle important dans l'acquisition de ces habiletés (Vitaro et Gagnon, 2000). À l'âge préscolaire, les comportements de prise de contact (e.g., entrer dans un groupe, proposer des idées, offrir de l'aide, initier une conversation, montrer de l'intérêt envers ses pairs, être sensible aux autres, etc.) sont enseignés et grandement valorisés, tout comme les habiletés de coopération (e.g., participer à des jeux avec les autres, partager, coopérer). Toutes ces habiletés favorisent l'établissement de relations positives avec les autres (Black et Hazen, 1990; Ladd, Price et Hart, 1988; Mize, 2005; Mize, 1995; Mize et Ladd, 1990a, 1990b; Rubin et al., 1989).

La production des habiletés sociales est un processus complexe qui comporte trois dimensions importantes: cognitive, affective et comportementale (Dodge, 1986). Au plan cognitif, l'enfant doit être capable d'utiliser le processus de résolution de problèmes afin de régler ses conflits sans violence. Ce processus comprend l'encodage des indices d'une situation, l'interprétation de ces indices, la recherche de solutions, le choix d'une solution, l'application de la solution et l'évaluation de l'application. Des problèmes sociaux importants peuvent survenir si l'enfant n'utilise pas adéquatement ces étapes de résolution de problèmes. Au plan affectif, l'enfant doit apprendre à contrôler ses émotions afin de réagir adéquatement aux situations de la vie courante. Ce contrôle lui permettra d'agir moins impulsivement et de

prendre un recul par rapport aux différentes situations vécues. Finalement, au plan comportemental, l'enfant doit posséder un bon répertoire d'habiletés sociales qui lui permettra d'interagir positivement avec les autres. Cette banque d'habiletés est très importante, elle permettra à l'enfant d'initier et de maintenir des relations positives avec les autres, en plus de lui offrir des solutions possibles lors de conflits. Les enfants populaires au préscolaire maîtrisent bien ces trois composantes alors que les enfants rejetés ont souvent des difficultés dans l'une ou l'autre (Dodge et al., 2003; Hay, 2003; Putallaz, Cotanzo et Klein, 1993). De plus en plus, les programmes d'entraînement aux habiletés sociales tiennent compte de ces trois dimensions (Cartledge et Milburn, 1995; Webster-Stratton et Taylor, 2001). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons à la dimension comportementale des habiletés sociales, puisqu'elle est plus facilement observable et qu'une bonne maîtrise au plan comportemental nécessite également une maîtrise des plans cognitif et affectif.

En somme, les habiletés sociales sont des comportements permettant l'établissement de relations sociales harmonieuses et font partie de la compétence sociale d'un individu (Gresham et Reschly, 1987). L'acquisition de ces habiletés ainsi que la capacité de les manifester de façon appropriée dans les différents contextes de la vie représentent un défi pour tous les individus. Déjà à l'âge préscolaire, on situe l'apprentissage des habiletés sociales comme l'un des défis développementaux de cette période (Ladd, Birch et Burchs, 1999; Mize et Ladd, 1990a; Rimm-Kaufman, 2005; Shure et Spivack, 1980). Plusieurs recherches ont démontré que certaines habiletés dont la prise de contact, l'entraide, le partage et la coopération favoriseraient les interactions positives entre les enfants. La maîtrise de ces habiletés est importante puisqu'elle permettra à l'enfant de s'intégrer au groupe de pairs, d'établir des relations positives avec les autres et d'être en mesure de relever les défis associés à la prochaine période développementale, notamment l'établissement de relations d'amitié basées sur la réciprocité (Ladd, 1999; Ladd, Birch et Buhs, 1999).

1.2 Corrélats des habiletés sociales

Les définitions et les modèles théoriques présentés dans la section précédente soutiennent qu'une bonne maîtrise des habiletés sociales serait associée à des relations entre pairs harmonieuses (e.g., intégration dans le groupe de pairs et formation de liens d'amitié réciproques). De plus, ils affirment que le manque d'habiletés sociales chez un enfant est associé à la manifestation de comportements d'agressivité. Les travaux empiriques ayant porté sur ces questions sont recensés dans la présente section.

Une riche tradition de recherches empiriques démontre que les habiletés sociales jouent un rôle important dans la formation de relations harmonieuses entre pairs au préscolaire. En effet, les études démontrent que les enfants populaires possèdent plus d'habiletés sociales. Plus spécifiquement, ces enfants sont capables de coopérer, d'initier des contacts avec les autres, de converser, d'être empathiques et d'offrir leur aide (Badcock, Hatle et Lamme, 1995; Black et Hazen, 1990; Hay, Payne et Chadwick, 2004; Green et Rechis, 2006; Ladd, 1983; Ladd, Price et Hart, 1988; Persson, 2005; Putallaz et Wasserman, 1990). Lors de jeux, ils sont plus flexibles et ils possèdent davantage d'habiletés propres à la coopération, notamment le partage et la capacité d'attendre son tour. Également, ces habiletés sociales peuvent avoir un impact apaisant menant au règlement des mésententes (Ladd, 1999; Mize, 2005; Vitaro et Gagnon, 2000). De plus, les recherches indiquent que les enfants qui maîtrisent ces habiletés sociales développent davantage de liens d'amitié réciproques (Ladd, 2005; Ladd, Birch et Buhs, 1999). En effet, l'entraide, la coopération et les habiletés de communication favorisent les relations d'amitié (Keane et Conger, 1981). Les habiletés sociales ont donc un rôle important à jouer dans l'intégration sociale ainsi que dans le développement de relations d'amitié, puisqu'elles permettent de prendre contact avec les autres et de maintenir des relations saines.

Par ailleurs, un déficit au plan des habiletés sociales est associé à la manifestation de comportements agressifs (Coie, 1990; Ladd, 2005; Tremblay, 1994). La littérature portant sur les enfants agressifs indique clairement que ces derniers présentent moins d'habiletés sociales (Dodge et al., 2003, Persson, 2005), moins de capacités de résolution de problèmes (Hartup et

al., 1988; Shantz, 1987), qu'ils sont moins altruistes (Pearson, 2005) et qu'ils sont davantage rejetés par leurs pairs (Coie, 1990; Dodge, 1983). Ladd (2005) rapporte que les élèves du préscolaire qui présentaient de bonnes habiletés sociales durant les 10 premières semaines de leur entrée à l'école étaient mieux intégrés à leurs pairs à la 14^e semaine. À l'inverse, les enfants agressifs présentaient moins d'habiletés sociales et étaient davantage rejetés de leurs pairs. En effet, les enfants agressifs qui présentent des déficits sur le plan des habiletés sociales perturbent un groupe, puisqu'ils utilisent fréquemment la violence pour atteindre leur but. Ils sont donc plus engagés dans les conflits et présentent moins d'habiletés de résolution de problèmes (Vitaro et Gagnon, 2000; Zoccolillo et Huard, 1999). Ces enfants sont donc moins recherchés par leurs pairs puisqu'ils ne possèdent pas les habiletés nécessaires pour développer des relations harmonieuses avec les autres (Coie, 1990; Coie, 1998; Dodge et al., 2003; Ladd et al., 1990; Mize, 2005; Zoccolillo et Huard, 1999). Le rejet social et l'agressivité peuvent entraîner plusieurs conséquences négatives dans le développement d'un individu et lorsqu'ils sont associés, les risques de développer des problèmes augmentent (Coie, 1998; Dumas, 2002; Moffit, 1993; Reid, Wester-Stratton et Hammond, 2003; Tremblay 1994; Tremblay 2003; Vitaro et Gagnon, 2000; Webster-Stratton et Taylor, 2001).

En somme, la présence d'habiletés sociales est d'une importance capitale chez un individu puisqu'elle favorise son intégration au groupe de pairs et prévient plusieurs conséquences ultérieures. En effet, les études démontrent un lien entre la présence d'habiletés sociales et la popularité de l'enfant ainsi qu'avec sa capacité à former des liens d'amitié. De plus, il est démontré qu'un déficit des habiletés sociales est associé à la présence d'agressivité et au rejet par les pairs.

1.3 Mesure des habiletés sociales

Les habiletés sociales sont examinées dans le cadre d'études portant sur différents aspects du développement des enfants ou de recherches évaluatives portant sur l'impact d'interventions visant à favoriser l'acquisition de ces habiletés. Dans ces travaux, les

habiletés sociales sont mesurées au moyen de différentes méthodes et à partir de différentes sources d'information. Ces méthodes de mesure impliquent le recours à des questionnaires qui peuvent être complétés par les parents ou les enseignants, à des nominations par les pairs et à de l'observation. Les forces et les faiblesses de ces méthodes sont discutées dans la prochaine section.

Une première méthode à laquelle ont recours plusieurs chercheurs est basée sur l'utilisation de questionnaires portant sur la fréquence d'émission de différentes formes d'habiletés sociales. Ces questionnaires comprennent typiquement plusieurs énoncés regroupés en sous-échelles et l'évaluateur (ex: le parent, l'enseignant, l'éducateur) doit indiquer à quelle fréquence (ex : jamais, quelques fois, souvent) l'enfant a émis des habiletés spécifiques au cours d'une période donnée (ex : dernier mois).

Parmi les questionnaires développés pour les enfants d'âge préscolaire, on retrouve le *Social Skills Rating System (SSRS)* créé par Gresham et Elliot (1990). Ce questionnaire est composé de trois échelles portant sur les habiletés sociales (coopération, affirmation de soi, contrôle de soi), deux autres échelles portant sur les troubles de comportement (extériorisé et intériorisé) et une dernière échelle évaluant les habiletés scolaires. Ce questionnaire peut être rempli par le parent, l'enseignant ou l'enfant lui-même (à partir de la 3^e année). Le format de réponses proposé correspond à la fréquence de manifestation des comportements (échelle Likert de 1 à 5). L'instrument comporte également des normes en fonction du sexe et de l'âge. Un autre questionnaire développé pour mesurer les habiletés sociales au préscolaire est le *Matson Evaluation of Social Skills for youth (MESSY)* (Matson, Rotatori et Helsel, 1983). Cet instrument s'adresse à des enfants âgés de 4 à 18 ans et est complété par l'enseignant. Le répondant doit indiquer sur une échelle de 1 à 5 à quelle fréquence l'enfant émet chacun des 64 comportements qui y sont décrits. Cet instrument permet d'évaluer la capacité de dire des compliments, d'offrir son aide, de sourire, d'interagir avec les autres, de résoudre des conflits ainsi que de gérer sa colère.

L'utilisation de questionnaires pour procéder à l'évaluation des habiletés sociales présente certains avantages et certaines limites. Le fait que les questionnaires peuvent être

facilement administrés à des échantillons de grande taille constitue un premier avantage. De plus, l'administration et la compilation des résultats sont faciles. Cependant, la principale limite associée à l'utilisation de questionnaires est que les informations recueillies sont basées uniquement sur les perceptions des répondants (Aspland et Gardner, 2003; Gresham, 1988; Harris et Lahey, 1982; Hartmann et Wood, 1990; Reid et al., 1988; Stage et Quiroz, 1997). Ces perceptions peuvent être biaisées par les situations passées, la relation entre le répondant et l'enfant ciblé et par la tolérance du répondant face à certains comportements. Également, lorsque ce type de mesure est utilisé dans le cadre de l'évaluation d'une intervention, le répondant (ex : parent ou l'enseignant) est souvent informé du fait que l'enfant participe (ou non) à l'intervention. Cette information peut donc biaiser le jugement du répondant puisqu'il sait que l'enfant a été ciblé pour une quelconque raison. Également, lorsque l'enfant participe à une intervention, le répondant peut s'attendre à un changement dans le comportement de l'enfant et biaiser ainsi son jugement. Il est donc important que la source d'évaluation soit indépendante du processus d'intervention afin que l'effet de l'intervention ne soit attribuable qu'à un biais de l'évaluateur (Campbell et Stanley, 1963). L'information recueillie est donc subjective et ne peut être interprétée comme étant un fait, mais plutôt comme étant la perception de l'évaluateur qui peut elle-même être biaisée. Ainsi, lorsque les chercheurs utilisent les questionnaires, ils tentent d'obtenir la perception d'une personne sur les comportements d'une autre.

Une autre méthode basée sur les nominations par les pairs est souvent utilisée pour mesurer les habiletés sociales. On demande aux enfants d'identifier les pairs (par exemple : parmi les camarades de classe) qui émettent certains comportements spécifiques. Le nombre de nominations reçues par enfant est ensuite compilé. Entre autres, on peut demander aux enfants d'indiquer celui ou celle qui aide le plus souvent les autres (comportement prosocial) ou celui ou celle qui se bagarre le plus souvent (comportement agressif) (Cartledge et Milburn, 1995). Cet outil permet également de recueillir des informations sur la qualité de l'intégration sociale des enfants dans le groupe de pairs. En demandant aux enfants de nommer trois pairs avec qui ils aiment le plus jouer (acceptation) et trois autres avec lesquels ils aiment le moins jouer (rejet), il est possible de déterminer leur statut dans le groupe de pairs (Coie et Dodge, 1983). Cette information peut donc être utilisée comme un complément d'information à

toutes les autres mesures d'habiletés sociales (Cartledge et Milburn, 1995). Des chercheurs ont démontré que la procédure de nominations par les pairs constituait une méthode fiable et valide lorsqu'elle est utilisée avec des élèves du préscolaire (Vitaro, Tremblay, Gagnon, Piché et Royer, 1988). Comme pour les questionnaires, l'évaluation par les pairs demeure une mesure subjective basée sur la perception des pairs. Les résultats peuvent donc être biaisés par la perception de l'enfant répondant au questionnaire. En effet, la réputation d'un enfant peut influencer le choix du pair évaluateur en dépit du comportement réel de l'enfant (Hymel, Wagner et Buttler, 1990). Les enfants qui ont la réputation d'être agressifs sont ainsi souvent évalués plus négativement, de même que les enfants populaires sont souvent surévalués (Hymel, Wagner et Buttler, 1990). De plus, certains intervenants demeurent craintifs à utiliser cette procédure puisqu'ils croient que le recours à des énoncés négatifs (e.g., avec qui aimes-tu *le moins* jouer) pourrait induire un certain rejet de la part des pairs (Merrel et Gimpel, 1998). Cependant, une étude de Hayvren et Hymel (1984) a démontré que ces procédures n'entraînaient pas de conséquences dommageables. Également, le biais de la réputation joue un rôle important lors d'évaluation en post-intervention, puisqu'il arrive que les enfants n'observent pas les réels changements dans le comportement d'un enfant et qu'ils le cotent plutôt selon sa réputation (Hymel, Wagner et Buttler, 1990). Ainsi, même si l'enfant a modifié son comportement de façon positive, il est possible que ses pairs ne perçoivent pas ce changement et qu'ils maintiennent leur première opinion. Cette évaluation demeure donc subjective et teintée par la réputation de l'enfant.

Pour obtenir une évaluation plus "objective" des habiletés sociales, une autre méthode peut être utilisée, soit l'observation directe. Contrairement aux questionnaires, l'observation s'appuie sur des faits réels éliminant pratiquement le biais lié à l'interprétation. Elle permet de connaître les comportements qu'émet l'enfant dans un temps et dans un lieu donnés (Cartledge et Milburn, 1995; Charlebois et al., 1995; Gresham, 1988; Harris et Lahey, 1982; Hartmann et Wood, 1990; Merrell et Gimpel, 1998).

L'observation peut s'effectuer en laboratoire ou en milieu naturel (domicile, école...). Le choix de l'endroit où l'évaluation se déroulera est important puisqu'il influencera notamment la validité écologique de la mesure d'observation. Un des avantages

de l'observation en laboratoire est qu'on peut observer plusieurs individus dans des conditions standardisées et déterminer de façon précise les conditions qui conduisent à la production des habiletés (Harris et Lahey, 1982; Hartmann et Wood, 1990, Reid et al., 1988). Par contre, dans certains cas, la validité écologique sera abaissée rendant par le fait même les résultats moins généralisables. De plus, certaines études ont démontré que le comportement de la personne observée pouvait être faussé en laboratoire (Harris et Lahey, 1982; Hartmann et Wood, 1990). La personne ne se retrouve pas dans son milieu, elle n'est donc pas influencée par les mêmes stimuli et la conscience d'être observée augmente. Les comportements de l'enfant émis lors de l'observation peuvent donc être bien différents que lorsqu'il se trouve dans son milieu naturel. L'un des principaux inconvénients de l'observation en milieu naturel relève du fait que ces observations sont influencées par plusieurs stimuli, ce qui les rend difficilement comparables et par le fait même généralisables (Reid, 2005). Par contre, lorsque le chercheur réussit à mettre en place des conditions qui permettent de bien contrôler les variables à l'étude et par conséquent de maintenir élevée la validité interne de sa recherche, l'observation en milieu naturel comporte au moins trois avantages. D'abord, elle offre la possibilité de contourner le problème relié aux changements de comportements qui peuvent apparaître lorsque les individus sont filmés dans un laboratoire. De plus, elle permet d'augmenter le potentiel de généralisation des résultats. Enfin, elle est moins exigeante pour les participants puisqu'ils ne sont pas obligés de se déplacer (Reid, 2005). Ainsi, le contexte de l'observation peut influencer les résultats obtenus.

Afin d'observer les interactions entre pairs au préscolaire, il est possible d'utiliser deux types d'observation, soit l'observation des interactions libres et l'observation contrôlée. Tout d'abord, le premier type d'observation se déroule lors d'une période de jeux libres, comme à la récréation par exemple, et l'évaluation est alors basée sur des intervalles de temps (observer combien de fois l'enfant émet le comportement x dans l'intervalle de temps y) (Aspland et Gardner, 2003; Dishion et Gramic, 2004; Gresham, 1988; Harris et Lahey, 1982; Hartmann et Wood, 1990; Reid et al., 1988; Stage et Quiroz, 1997). Cependant, avec ce type d'observation, il est parfois difficile d'observer certains comportements qui ne sont pas souvent manifestés. C'est pourquoi, il est possible d'utiliser l'observation contrôlée qui

consiste à créer un contexte pouvant provoquer l'émission de comportements précis de la part de l'enfant (Gresham, 1988; Harris et Lahey, 1982; Hartmann et Wood, 1990; Reid et al., 1988). Par exemple, pour mesurer si l'enfant est capable d'offrir son aide, il s'agit de créer une situation où un pair aura besoin de l'aide d'un ami. Il sera alors possible d'observer la réaction de l'enfant ciblé face au pair en difficulté. Ce genre d'observation a l'avantage de cibler des comportements précis et ainsi d'évaluer si l'enfant les émet (Harris et Lahey, 1982; Hartmann et Wood, 1990; Reid et al., 1988). Il est également possible d'évaluer avec cet outil la qualité de l'émission du comportement attendu. L'observation contrôlée offre également plusieurs autres avantages. Tout d'abord, elle assure la possibilité à l'enfant d'émettre les comportements attendus. Nous pouvons alors considérer si l'enfant a émis l'habileté et évaluer la qualité de celle-ci. Lors de jeux libres, il est possible que l'enfant n'ait pas l'occasion d'offrir son aide, non pas parce qu'il en est incapable, mais bien, parce que la situation ne se présente pas. De plus, cette méthode permet de contrôler le déroulement de façon à ce que chaque enfant soit évalué dans des conditions semblables. Finalement, elle permet aux observateurs de recueillir des informations sur tous les comportements désirés dans un court laps de temps (Harris et Lahey, 1982; Hartmann et Wood, 1990; Reid et al., 1988).

Deux dimensions peuvent être considérées lorsqu'on utilise l'observation directe du comportement : la présence d'un comportement et la qualité de l'émission de celui-ci. La présence du comportement est surtout utilisée lorsqu'on désire évaluer la fréquence d'émission d'habiletés simples telles que sourire, regarder, inviter... La qualité d'émission fait référence à la manière dont l'enfant procède pour émettre des habiletés ainsi que leurs impacts sur les autres pairs. On fait alors référence à des comportements plus globaux et complexes (prendre contact, coopérer, offrir mon aide...). L'objectif est alors de recueillir des informations sur la qualité des comportements permettant d'établir de saines relations entre pairs au lieu d'obtenir le nombre d'habiletés émises lors d'interactions (Dishion et Gramic, 2004).

Les deux outils les plus utilisés pour évaluer les comportements des enfants sont l'observation et les questionnaires. Afin de déterminer lequel est le plus efficace, Stage et

Quiroz (1997) ont effectué une recension de 99 études utilisant des méthodes observationnelles ou des questionnaires pour évaluer les comportements dérangeants. Ce travail a révélé que les études ayant recours à des méthodes observationnelles pour évaluer les comportements démontrent de façon plus objective les comportements réels des enfants que celles utilisant les questionnaires. En effet, Stage et Quiroz (1997) rapportent que l'observation permet de percevoir davantage les changements dans les comportements des enfants qui ont pris part à une intervention. Ainsi, les questionnaires utilisés en pré-test et en post-test ne permettent pas de détecter aussi bien les modifications dans les comportements des enfants. On peut croire que l'évaluateur maintient sa première perception et rend ainsi plus subjective l'évaluation. L'observation permet donc d'éliminer un biais lié à la perception du répondant. Elle est donc plus sensible au développement et à l'évolution des individus puisqu'elle indique les comportements réels d'un enfant à un moment précis (Stage et Quiroz, 1997).

Dans le cadre de ce mémoire, nous désirions concevoir une mesure objective et fiable des habiletés sociales qui pourrait, éventuellement, être utilisée dans le cadre de l'évaluation d'un programme de promotion des habiletés sociales. Pour ce faire, nous avons utilisé une méthode observationnelle, puisque comme l'indique une importante étude, l'observation directe permet davantage de percevoir les réels changements dans les comportements des enfants que les questionnaires (Stage et Quiroz, 1997). Nous avons également utilisé un contexte naturel, soit la classe des enfants, afin d'augmenter notre taux de participation. Il est plus facile de rejoindre les participants dans leur milieu que de les faire venir au laboratoire. De plus, dans le but de s'assurer de contrer le biais lié au sentiment d'être observé, relevé par plusieurs auteurs (Harris et Lahey, 1982; Hartmann et Wood, 1990), les enfants ont été filmés tout au long de la tâche et pour éliminer celui de se sentir observer par une caméra, nous leur avons dit que c'est tout le groupe qui est filmé afin de montrer aux enfants d'une garderie à quoi ressemble une activité réalisée à la maternelle. La tâche de coopération proposée était contrôlée afin de s'assurer que chacun des enfants avait l'opportunité d'émettre les habiletés sociales attendues. Ainsi, nous croyions que cette méthode d'évaluation serait plus fiable et permettrait d'évaluer les comportements qui sont réellement émis par les enfants.

1.4 Validation d'une mesure d'observation

La conception d'une mesure observationnelle et d'une grille de codification est un processus complexe qui exige notamment de vérifier la fidélité inter-juges et la validité de l'outil. Les résultats obtenus lors de cette vérification vont alors déterminer si cette mesure est fiable et valide.

1.4.1 La fidélité inter-juges

Lorsqu'on développe une mesure observationnelle, l'interfidélité est d'une grande importance. Comme son nom l'indique, elle assure la fidélité et la cohérence entre les jugements de différents observateurs. En effet, un bon accord inter-juges indique que la mesure est fiable, c'est-à-dire que le jugement de différents observateurs pour un même indice est similaire (Hess, Senécal et Vallerand, 2000). La fidélité inter-juges permet de démontrer que d'autres observateurs pourraient reprendre la même grille de codification dans les mêmes conditions et obtenir les mêmes résultats (Coutu, Provost et Bowen, 2005). Ainsi, plus le taux d'accord est élevé entre deux observateurs, plus le test est fiable.

1.4.2 La validité

Deux types de validité sont importants dans ce genre de recherche, soit la validité de construit et la validité de convergence. Tout d'abord, la validité de construit a pour but de s'assurer que les résultats de la nouvelle mesure sont cohérents avec le cadre théorique auquel il se rapporte (Bouchard, 2005). Par exemple, dans le cas des habiletés sociales, les recherches démontrent qu'un déficit des habiletés sociales est souvent associé à la présence d'agressivité. Ainsi, l'outil créé pour mesurer les habiletés sociales devrait démontrer ce même constat. Également, la validité de convergence assure la cohérence entre les résultats de la nouvelle mesure et ceux d'autres mesures déjà validées (Bouchard, 2005). Ainsi, pour

être valide, notre mesure des habiletés sociales doit être en lien avec les données empiriques qui ont orienté sa création ainsi qu'avec les résultats d'autres tests similaires.

1.5 Objectifs et hypothèses

1.5.1 Objectif général

L'objectif de cette recherche est de concevoir et de valider une mesure d'observation permettant d'évaluer les habiletés sociales au préscolaire. Les habiletés évaluées font partie des deux catégories identifiées par les chercheurs comme étant essentielles pour faciliter l'intégration sociale de l'enfant au préscolaire, soit les habiletés de prise de contact et les habiletés de coopération (Black et Hazen, 1990; Ladd, 2005; Ladd, Price et Hart, 1988; Mize et Ladd, 1990a, 1990b). Plus précisément, cette mesure évaluera la capacité des enfants à entrer en contact, à offrir leur aide, à proposer des idées (habiletés de prise de contact); à coopérer et à partager (habiletés de coopération). Toutes ces habiletés sont reconnues comme étant nécessaires à l'établissement de relations harmonieuses entre pairs et comme étant un important facteur de protection au préscolaire pour les enfants agressifs (Ladd, 2005; Ladd, Birch et Buhs, 1999; Tremblay et al., 1991). La procédure utilisée est une tâche de coopération contrôlée et une grille permettant la codification de ces habiletés est développée.

1.5.2 Objectifs spécifiques

1. Vérifier la fidélité de la mesure d'observation des habiletés sociales en comparant les évaluations de différents observateurs d'une même situation (accord inter-juges).
2. Vérifier la validité convergente de cette mesure en comparant les résultats obtenus avec ceux d'autres mesures des habiletés sociales complétées par le parent et l'enseignant

3. Vérifier la validité de construit de cette mesure d'observation des habiletés sociales en testant les hypothèses suivantes. Sur la base de la littérature présentée antérieurement, il est attendu que:
 - a. les enfants agressifs émettent moins d'habiletés sociales que les enfants non-agressifs;
 - b. le rejet par les pairs sera négativement associé à la manifestation d'habiletés sociales;
 - c. le nombre d'amis réciproques sera positivement associé à la manifestation d'habiletés sociales.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

Notre échantillon est constitué de 30 enfants agressifs (14 garçons et 16 filles) et 30 enfants non-agressifs (14 garçons et 16 filles) Au moment de l'étude l'âge moyen des participants était de 65,9 mois (é.-t. = 3,3). Parmi les 60 enfants de l'étude, 57 parents ont complété un questionnaire portant sur des renseignements sociodémographiques. Les informations rapportées ci-dessous sont tirées de ce questionnaire. Pour chacune des variables rapportées, les données manquantes s'expliquent en grande partie par le fait que 3 parents n'ont pas complété le questionnaire de renseignements sociodémographiques. Pour ce qui est des autres données manquantes, il s'agit de questions non répondues par le parent ou par le tuteur de l'enfant participant à l'étude.

Les enfants de notre échantillon étaient tous originaires de la ville de Laval, qui compte 500 000 habitants. La majorité d'entre eux était d'origine canadienne (90%). Quelques uns étaient d'une autre origine culturelle (3%). L'information au sujet de l'origine est manquante pour 4 enfants (7%). 42 enfants vivaient avec leurs deux parents naturels (70%), 6 vivaient seulement avec leur mère naturelle (10%), 6 autres vivaient avec leur mère naturelle et son conjoint (10%) et 1 enfant vivait avec ses deux parents adoptifs (1%). Pour cette information, 5 données sont manquantes. Le nombre moyen d'années de scolarité complétées par la mère s'élevait à 15,4 ans (é.-t. = 3,9) et à 13,8 ans (é.-t. = 3,6) pour les pères. Concernant cette variable, 5 données sont manquantes pour les mères et 10 pour les pères. Les élèves participants à l'étude reflétaient une variété de milieux socioéconomiques.

En effet, le revenu familial moyen se situait entre 50 000 et 59 999\$ (é.-t. = 20 000\$). Pour cette variable, nous n'avons pu obtenir l'information pour 4 familles.

2.2 Procédures de recrutement

Les enfants qui ont participé à cette étude proviennent d'un plus vaste échantillon d'élèves du préscolaire recrutés dans le cadre d'un projet de recherche portant sur l'évaluation d'un programme de prévention de la violence et du décrochage scolaire. Les différentes composantes de ce programme ont été mises en place auprès des élèves qui présentent un niveau élevé d'agressivité. Les données utilisées dans le cadre de ce mémoire ont été recueillies avant le début des interventions (évaluation pré-test; octobre 2002).

En septembre 2002, les parents des élèves de 91 classes préscolaires réparties dans 40 écoles de la Commission Scolaire de Laval ont été sollicités par écrit afin d'autoriser leur enfant à prendre part à une procédure de dépistage des élèves qui présentent un niveau élevé d'agressivité. Ainsi, 1466 (93 %) des parents ont accepté d'y participer. Au mois de septembre, ces parents furent invités à compléter un questionnaire de dépistage (voir description plus loin). Les enseignants ont dû également remplir le même questionnaire. Les élèves pour lesquels une cote supérieure au 65^e rang centile, attribuée par le parent et par l'enseignant, ont été considérés comme présentant un niveau élevé de problème d'agressivité. Environ 15% des enfants de l'ensemble de l'échantillon correspondent à ces critères. L'utilisation de ce double critère de dépistage est recommandée par les chercheurs puisqu'elle permet d'identifier les enfants qui sont les plus susceptibles de présenter un trouble de comportement sévère au cours des années ultérieures (Lochman, 1995). Les critères d'exclusion ont été la présence d'un diagnostic de déficience intellectuelle, d'un trouble envahissant du développement (autisme) et d'un trouble de langage sévère.

Parmi les 1466 (732 garçons et 734 filles) enfants évalués, 243 (173 garçons et 70 filles) ont été dépistés comme étant agressifs. De ce nombre, 98 (64 garçons et 34 filles) ont été sélectionnés au hasard pour faire partie de la présente recherche à titre d'enfants agressifs.

Également, 1223 enfants ont été dépistés comme étant non-agressifs (i.e., cote inférieure au 65^e rang centile pour l'évaluation du parent et de l'enseignant). Parmi ceux-ci, 454 enfants ont été sélectionnés au hasard pour participer à la recherche. Pour la présente étude, 30 enfants agressifs (14 garçons et 16 filles) ont été choisis au hasard parmi les 98 enfants agressifs et 30 enfants non-agressifs (14 garçons et 16 filles) ont été choisis au hasard parmi les 454 enfants non-agressifs.

Les comportements des enfants ont été observés dans le cadre d'une tâche où ils devaient coopérer pour réaliser un bricolage. Lors de cette tâche, les enfants ont été regroupés en triades de même sexe. Chaque triade était composée d'un enfant agressif et de deux enfants non-agressifs. Pour cette étude, 30 triades ont été analysées. Les comportements de chaque enfant agressif ainsi que ceux d'un enfant non-agressif choisi au hasard parmi les deux membres non-agressifs de chaque triade ont été codifiés.

2.3 Procédures de collecte de données

En août 2002, tous les enseignants du préscolaire de la commission scolaire de Laval ont reçu une lettre d'invitation pour participer à un projet de recherche portant sur l'évaluation du programme Fluppy. Suite aux procédures de dépistage décrites précédemment, une collecte de données plus intensive auprès des enfants sélectionnés pour participer au projet de recherche a été réalisée. Ces évaluations incluaient, entre autres, une observation des comportements des enfants en classe, une procédure de nominations par les pairs ainsi que des questionnaires complétés par les parents et par les enseignants (voir la section *instruments*). Pour réaliser ces évaluations, des assistants de recherche de premier cycle universitaire ont été formés et ont été supervisés durant la collecte de données.

L'observation des comportements s'est déroulée lors d'une tâche de bricolage réalisée en classe. Trois assistants de recherche étaient présents en classe pour réaliser cette tâche. Un premier était en charge de l'animation de la tâche et les deux autres distribuaient le

matériel aux enfants. Pour réaliser le bricolage, les enfants étaient regroupés en triade (un enfant agressif et deux enfants non-agressifs). Avant le début de la tâche, chacun des enfants recevait un petit dessin sous forme d'épinglette qui était attachée à son chandail afin de bien les différencier tout au long du bricolage. L'enfant agressif recevait l'épinglette d'un lapin et les deux autres recevaient respectivement celle d'un chat et celle d'un canard. Les enfants étaient filmés tout au long de la réalisation du bricolage. Les expérimentateurs étaient aveugles en ce qui concerne le groupe d'appartenance des enfants (agressifs ou non-agressifs). Afin que cette tâche soit réalisée dans des conditions qui paraissent le plus naturelles possibles, tous les enfants de la classe dont les parents ont accepté la participation à la recherche réalisaient le bricolage. Par contre, seules les triades incluant un enfant agressif participant à la recherche (typiquement 2 triades par classe) étaient filmées. La durée totale de l'activité était de 45 minutes. La tâche débutait lorsque l'animateur expliquait les objectifs de l'activité et justifiait la présence des caméras dans la classe. Il expliquait que les trois expérimentateurs travaillaient dans une garderie et qu'ils désiraient montrer aux enfants de 4 ans à quoi ressemble une classe de préscolaire (voir l'appendice C pour le verbatim complet).

En ce qui concerne la tâche de nomination par les pairs, deux assistants de recherche étaient présents en classe. Lors de l'évaluation, tous les enfants recevaient un livret regroupant les photos de tous les élèves de la classe. Tout au long de la procédure, l'expérimentateur s'assurait que les enfants respectaient les règles de confidentialité. Il s'assurait notamment que les enfants ne regardaient pas la feuille des autres et qu'ils cachaient leurs propres réponses. L'expérimentateur encourageait les enfants à garder leurs réponses secrètes. L'administration de la tâche durait environ 45 minutes par classe. Les tâches d'observation et de nominations par les pairs se déroulaient à des moments jugés opportuns par l'enseignant.

Les questionnaires adressés aux enseignants et aux parents ont été acheminés dans les écoles via les assistants de recherche. Par la suite, les enseignants ont fait parvenir les questionnaires aux parents via leur enfant. Les parents devaient ensuite retourner leur questionnaire complété dans une enveloppe cachetée à l'enseignante de leur enfant. Ces

questionnaires ont alors été récupérés par un assistant de recherche au moment où celui-ci récupérait les questionnaires des enseignants dans les différentes écoles.

La collecte s'est terminée au début du mois de novembre (cf. novembre 2002). Pour ces évaluations, le projet de recherche a reçu une approbation du comité éthique de l'UQAM.

2.4 Instruments

2.4.1 Questionnaire de dépistage aux parents et aux enseignants

Le questionnaire de dépistage utilisé est composé de 18 énoncés qui portent sur des manifestations des troubles de l'opposition et de la conduite (7 énoncés) et de déficit d'attention et d'hyperactivité (6 énoncés) qui se retrouvent dans le DSM-IV (APA, 1994). Des énoncés d'agressivité directe (4 énoncés) et indirecte (3 énoncés) ont été également inclus sur la base des travaux récents suggérant que cette dernière forme d'agressivité caractériserait particulièrement les filles (Crick et al., 1999). Les parents et les enseignants ont répondu aux mêmes questions. Cependant, pour les parents, trois énoncés portant sur des comportements prosociaux ont été ajoutés afin qu'ils n'aient pas l'impression d'évaluer leur enfant uniquement sur des dimensions problématiques. Ces trois énoncés n'ont pas été comptabilisés dans le score total. Pour chaque énoncé, le format de réponse offre trois choix aux répondants: (0) "jamais ou pas vrai", (1) "quelques fois ou un peu vrai" et (2) "souvent ou très vrai". Le score total à cet instrument s'étend de 0 à 36. Plus le score est élevé au questionnaire, plus il indique que l'enfant est agressif. Les enfants désignés comme agressifs ont obtenu une cote d'agressivité de 10,87 (é.t. = 4,85) selon l'évaluation de l'enseignante et de 13,67 (é.t. = 3,45) selon l'évaluation du parent. Pour les enfants désignés comme non-agressifs, ces évaluations étaient respectivement de 0,96 (é.t. = 1,19) et de 5,17 (é.t. = 3,27). L'instrument présente une excellente consistance interne (alpha de Cronbach de .93 pour la version enseignant et de .83 pour la version parent). La corrélation entre l'évaluation de l'enseignant et celle du parent est de .37 ($p < .01$).

2.4.2 Tâche d'observation des habiletés sociales

Cette tâche a été développée par Capuano et Boisjoli (2002). Il s'agit d'une situation qui est structurée de façon à ce que les enfants aient l'opportunité d'émettre différentes formes d'habiletés sociales. Les habiletés observées sont les suivantes: prendre contact avec les autres, coopérer, partager du matériel, offrir mon aide et proposer une idée. Durant cette tâche, il est proposé aux enfants de faire un bricolage en triade et des situations sont mises en place afin que chacun des membres ait l'occasion de produire les habiletés sociales attendues.

La tâche d'observation est divisée en 18 courtes étapes (voir description de la tâche à l'appendice C). Chacune de ces étapes permet à un ou à deux enfants de produire une habileté sociale. Dans le cadre de ce mémoire, seulement les étapes 1, 2, 3, 4, 6 et 7 de la tâche ont été utilisées. Ces étapes ont été conçues pour évaluer les habiletés suivantes: prendre contact, coopérer, partager, proposer mon aide et proposer une idée.

2.4.3 Grille de codification de la tâche d'observation des habiletés sociales

Processus de développement

Cette grille de codification a été développée en quatre étapes. Premièrement, une revue de la littérature a été effectuée à partir des banques de données PsycINFO et Eric sur les habiletés sociales au préscolaire et sur les outils de codification des habiletés sociales. L'objectif était alors de vérifier la pertinence de cette recherche dans le contexte actuel et de cibler les comportements qui seront observés. Également, des outils utilisés pour l'observation des habiletés par des recherches portant sur l'évaluation de programmes de prévention de la violence ont été consultés (*Fast Track*, *Incredible years*, *Head Start*) (*Fast Track*, 2007; *The parenting clinic*, 2005; U. S. department of health and human services,

2006). Tous ces programmes utilisaient des outils d'observation basés davantage sur les jeux libres et ne correspondaient donc pas à nos besoins en termes de grille de décodage.

Deuxièmement, des bandes vidéo de la tâche d'observation, choisies au hasard et qui n'ont pas été utilisées dans le cadre de la présente étude, ont été visionnées afin de déterminer tous les comportements observables pour chacune des étapes de l'activité. Les comportements observés ont permis ensuite de graduer la production des habiletés sociales. Suite à ces observations, une première grille a été mise au point. Un comité de validation regroupant deux professeurs chercheurs de l'UQAM et l'auteure de ce mémoire a été formé. Suite aux recommandations de ce comité, certaines modifications ont été apportées à la grille. Un retour a ensuite été fait avec le comité de validation pour approuver cette nouvelle grille.

Troisièmement, trois étudiants du baccalauréat en psychologie ont été recrutés pour effectuer le décodage de bandes vidéo permettant la validation de la grille. Ces étudiants ont reçu une formation de 15 heures sur l'outil de codification et ont été supervisés tout au long de la codification. Les recherches démontrent qu'une formation entre 10 et 15 heures et un suivi lors des premières observations est nécessaire afin de bien préparer les observateurs à la tâche qu'ils devront effectuer (Aspland et Gardner, 2003; Harris et Lahey, 1982; Hartmann et Wood, 1990; Reid et al., 1988). À la suite de cette formation, quelques bandes vidéo ont été visionnées en groupe afin de s'assurer que tous évaluent les comportements de la même façon. Certaines modifications ont été apportées à la grille suite aux commentaires des observateurs.

La dernière étape avant la finalisation de la grille fut de demander aux trois observateurs de visionner seuls sept bandes et de rapporter ensuite leurs commentaires en groupe (difficultés, interrogations...). Cette rencontre a donc permis de faire les dernières adaptations à la grille. Notons que les observateurs sont aveugles en ce qui concerne le groupe d'appartenance de l'enfant (agressifs ou non-agressifs).

Version finale de la grille

La grille de codification de la tâche d'observation est composée de 5 échelles mesurant chacune une habileté sociale spécifique soit : 1) coopérer (désorganisation/passivité vs bonne entente/harmonie); 2) partager (garder les objets pour soi vs distribuer également les objets); 3) proposer mon aide (comportements agressifs/passivité vs formuler adéquatement sa demande); 4) proposer des idées (désorganisation/passivité vs dire son idée et vérifier l'opinion des autres) et 5) prendre contact (désorganisation/passivité vs présence de comportements d'approche (sourire, complimenter...)). Durant la tâche, si le comportement attendu ne se produit pas, une cote de 1 est accordée. S'il se produit, une sélection doit être faite afin de cibler le niveau correspondant à la qualité de l'émission du comportement (de 2 à 9). Les cotes 1-3-5-7 et 9 sont définies et les cotes 2-4-6 et 8 agissent comme des niveaux intermédiaires. Lorsqu'un score inter est octroyé à une échelle, le codeur doit justifier à l'aide de critères prédéterminés son résultat. Chacune de ces échelles comporte également des critères pour contrôler l'intensité des comportements. L'appendice D décrit les critères d'évaluation pour chacune de ces 5 échelles.

2.4.4 Questionnaire sur les habiletés sociales de l'enfant

Cet instrument est une version brève du questionnaire développé par Gresham et Elliott (1990). Une version de l'instrument est complétée par le parent et une autre par l'enseignant. Bien que les énoncés de ces deux versions soient assez similaires, la formulation de certains énoncés diffère. Ce questionnaire est composé de 19 énoncés. Chaque énoncé est présenté à l'aide d'une échelle en trois points (0 = jamais; 1=souvent; 2 = très souvent). Par la suite, on obtient le score de l'enfant sur trois échelles: l'autocontrôle (7 énoncés; $\alpha = .69$ et $.89$), l'affirmation de soi (6 énoncés; $\alpha = .54$ et $.68$) et la coopération (6 énoncés; $\alpha = .74$ et $.79$). Il est demandé, par exemple, aux parents ou à l'enseignant si l'enfant reste calme lors de situations conflictuelles avec ses pairs (autocontrôle), s'il se présente de façon naturelle à de nouvelles personnes (affirmation de

soi) ou s'il fait des compromis lors de situations conflictuelles, afin de parvenir à une entente (coopération). Gresham et Elliott (1990) rapportent plusieurs données appuyant la validité et la fidélité de cette mesure.

2.4.5 Nomination par les pairs

Une procédure d'évaluation collective en classe est utilisée. Un livret composé de 21 pages identiques sur lesquelles on retrouve les photos de tous les élèves de la classe pour qui nous avons eu le consentement parental est remis aux enfants. Avant de débiter l'évaluation, l'expérimentateur s'assure que tous les élèves reconnaissent bien chacun des enfants dont la photo est présente sur la feuille du livret et il demande aux enfants d'encrer leur photo sur la première page. Pour chacune des pages suivantes, on pose une question à l'enfant et ce dernier doit, en guise de réponse, encrer la photo de l'élève correspondant à son choix. Afin de s'assurer que les enfants répondent sur la bonne page, on retrouve sur chacune d'entre elles dans le coin inférieur droit un petit animal en signe de pagination. À chaque nouvelle question, l'expérimentateur s'assure que chaque enfant est à la bonne page : " Est-ce que tout le monde voit une girafe dans le bas à droite? "

La procédure de nominations par les pairs comporte 20 énoncés, mais seulement deux sont utilisés dans le cadre de la présente étude. Ces énoncés mesurent le rejet par les pairs et le nombre d'amis réciproques. Pour la variable de rejet par les pairs, l'enfant est invité à encrer le visage de deux élèves avec qui il aime le moins jouer. Le nombre de nominations reçues par chaque enfant à cet énoncé est ensuite compilé et standardisé à l'intérieur de chaque classe. Pour la variable « amis réciproques », l'enfant est invité à encrer le visage de ses trois meilleurs amis dans la classe. Par la suite, la réciprocité des nominations est déterminée en vérifiant pour chaque nomination si l'enfant A a nommé l'enfant B et si l'enfant B a également nommé l'enfant A. Le nombre possible d'amis réciproques varie entre 0 et 3.

La stabilité temporelle, la validité de construit et la validité concomitante de cette procédure de groupe pour l'évaluation des pairs chez les enfants du préscolaire ont été démontrées par Vitaro, Tremblay, Gagnon, Piché et Royer en 1988.

CHAPITRE III

ANALYSE DES RÉSULTATS

3.1 L'accord inter-juges

Les bandes vidéo ont été réparties au hasard parmi les trois codeurs. Cette répartition a été effectuée de façon à ce que chaque bande soit visionnée par deux d'entre eux. Ainsi, l'accord inter-juges a été calculé sur l'ensemble des bandes vidéos du projet ($n=60$). Le calcul du pourcentage de l'accord inter-juges indique un accord moyen de 72.57% et des variations entre 58.33% et 80%. Il y a accord entre les juges lorsque le jugement ne diffère pas de plus d'un point. Cependant, lorsqu'on accepte un écart de 2 points, le taux d'accord inter-juges augmente considérablement. En effet, l'accord moyen est alors de 94% et varie entre 90% et 98.33%. De plus, les coefficients intra-classe varient selon les échelles de 0, 83 à 0, 94, ce qui donne une indication supplémentaire à l'effet que l'accord inter-juges varie de très bon à excellent (Hintze, 2005). Le tableau 3.1 présente le taux d'accord entre les juges selon un critère d'écart de 1 point ou d'écart de 2 points pour chacune des habiletés. Dans le cas où les cotes différaient par plus de trois points, la bande était confiée au troisième codeur qui devait rendre un jugement final. Sur l'ensemble des 298 échelles évaluées, 18 ont exigé le jugement d'un troisième juge, ce qui représente 6% des échelles. La marque finale octroyée à l'enfant est la moyenne entre les deux cotes données par les deux codeurs.

Tableau 3.1
Taux d'accord inter-juges

Habiletés sociales	Coefficient intra-classe	Écart de 1 point	Écart de 2 points
coopérer	0,83	76,67	96,67
partager	0,92	80,00	98,33
offrir mon aide	0,94	74,55	92,73
proposer une idée	0,88	58,33	91,66
prendre contact	0,86	73,33	90,00

3.2 Distribution et indépendance des habiletés

Le tableau 3.2 présente les statistiques descriptives pour chacune des habiletés sociales. La moyenne des cotes attribuées pour chacune des échelles varie entre 3,83 et 5,20. Les valeurs minimales et maximales observées indiquent que dans l'ensemble toute l'étendue des échelles a été utilisée par les évaluateurs. Enfin, les valeurs des indices d'Asymétrie et d'Aplatissement révèlent que les données pour chacune des échelles sont normalement distribuées. Les résultats indiquent que les observations recueillies pour chacune des échelles (habiletés) se rapprochent d'une courbe de distribution normale.

Tableau 3.2
Statistiques descriptives pour les variables d'habiletés sociales

Habiletés	M	E.T.	Min.	Max.	Asymétrie	Aplatissement
coopérer	4,63	1,30	2,00	8,00	0,47	0,63
partager	5,21	1,81	1,00	8,00	-0,90	0,13
offrir mon aide	3,83	2,23	1,00	9,00	0,32	-1,11
proposer des idées	4,08	1,85	1,00	8,00	0,20	-0,72
prendre contact	3,93	1,44	1,00	7,50	0,59	0,13

L'analyse suivante avait pour objectif d'examiner les interrelations entre les 5 habiletés sociales. Des corrélations de Pearson ont été calculées à cette fin. L'examen du tableau 3.3 révèle que toutes les échelles sont corrélées positivement entre elles et que certaines de ces corrélations atteignent le seuil de signification. Une corrélation significative est observée entre l'échelle *prendre contact* et toutes les autres échelles. Également, une corrélation significative est présente entre l'échelle *coopérer* et l'échelle *partager*. Ces deux dernières échelles font partie de la même catégorie des habiletés sociales soit les habiletés de coopération. Dans l'ensemble, la magnitude des corrélations observées suggère que les différentes habiletés sociales mesurées par notre instrument sont relativement indépendantes l'une de l'autre.

Tableau 3.3

Corrélations entre les 5 habiletés sociales

Habiletés	coopérer	partager	proposer mon aide	proposer des idées
partager	,36*			
proposer mon aide	,25	,18		
proposer des idées	,18	,22	,16	
prendre contact	,39**	,32*	,55***	,55***

* : $p < .05$,** : $p < .01$,*** : $p < .001$

3.3 Validité de convergence

Dans le but de vérifier la validité de convergence de notre mesure d'observation, nous avons vérifié si les habiletés *coopérer* et *prendre contact* étaient significativement associées avec la sous-échelle *affirmation de soi* du questionnaire sur les habiletés sociales de Gresham et Elliot (1990) tel que complété par les enseignants et par les parents. Bien que cette sous-échelle et les 2 habiletés n'évaluent pas directement la même chose, elles présentent tout de même quelques similitudes. Des corrélations ont été calculées entre ces deux habiletés sociales et les évaluations recueillies à l'aide des questionnaires. Les résultats de ces corrélations sont présentés au tableau 3.4. Cette analyse indique qu'aucune corrélation n'est significative entre les habiletés sociales *coopérer* et *prendre contact* de notre mesure d'observation et la sous-échelle *affirmation de soi* du questionnaire utilisé.

Tableau 3.4

Corrélations entre les habiletés sociales coopérer et prendre contact et la sous-échelle affirmation de soi du questionnaire de Gresham et Elliot (1990)

Habiletés	Questionnaire enseignant	Questionnaire parent
coopérer	,15	,19
prendre contact	,13	-,04

3.4 Validité de construit

3.4.1 Différence entre les enfants agressifs et non-agressifs

Les analyses suivantes avaient pour objectif de vérifier s'il y a une différence significative dans l'émission de certaines habiletés sociales entre les enfants agressifs et les enfants non-agressifs. Le tableau 3.5 présente les moyennes et les écarts types des enfants agressifs et non-agressifs pour chacune des cinq habiletés sociales évaluées. Ces moyennes ont été soumises à des tests t afin de détecter la présence de différences significatives entre les deux groupes. Les analyses ont révélé des différences significatives pour 2 des 5 échelles. Ainsi, les enfants non-agressifs offrent davantage leur aide et présentent plus de comportements favorisant la prise de contact. Pour ce qui est de l'habileté coopérer, les enfants non-agressifs émettent également davantage cette habileté que les enfants agressifs, mais cette différence n'atteint pas le seuil de signification. Pour ce qui est des habiletés *partager* et *proposer des idées*, les enfants agressifs manifestent davantage ces habiletés que les enfants non-agressifs, mais cette différence n'est pas statistiquement significative.

Tableau 3.5

Moyenne et écart-type pour chaque habileté en fonction du statut agressif de l'enfant

Habiletés	Agressifs (n=30)		Non-agressifs (n=30)		Valeur t
	M	E.T.	M	E.T.	
coopérer	4,50	1,41	4,75	1,19	-,74
partager	5,35	1,66	5,07	1,97	,60
offrir mon aide	3,30	1,75	4,46	2,59	-1,97*
proposer des idées	4,13	1,76	4,02	1,96	,24
prendre contact	3,57	1,24	4,28	1,56	-1,97*

* : $p < .05$

3.4.2 Liens entre les habiletés sociales et les indices d'intégration sociale en classe

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle la manifestation d'habiletés sociales est négativement associée au rejet par les pairs en classe et positivement associée aux nombres d'amis réciproques, des corrélations entre les 5 habiletés sociales et ces deux dimensions ont été calculées. Le tableau 3.6 présente les résultats de ces corrélations. Pour les échelles *coopérer*, *offrir mon aide* et *prendre contact*, les corrélations avec le rejet par les pairs sont significatives et vont dans le sens attendu. En effet, la manifestation de ces trois habiletés est associée à un niveau moindre de rejet par les pairs. Les enfants qui émettent davantage ces trois habiletés sont moins rejetés de leurs pairs. Pour ce qui est de l'habileté *proposer des idées*, la corrélation va dans le même sens, mais elle n'est pas significative. Pour l'habileté *partager*, la corrélation va dans le sens inverse de notre hypothèse de départ, bien qu'elle n'atteigne pas le seuil de signification.

En ce qui a trait au nombre d'amitiés réciproques, seule l'habileté *proposer des idées* présente un lien significatif avec le nombre d'amis réciproques. Plus spécifiquement, cette habileté est corrélée positivement avec le nombre d'amis réciproques. Les autres habiletés sociales sont également positivement associées aux relations d'amitié, mais ces résultats ne sont pas significatifs.

Tableau 3.6
Corrélations entre les 5 habiletés sociales et les indices d'intégration sociale dans la classe

Habiletés	Rejet par les pairs	Nombre d'amis réciproques
	-,27*	,06
coopérer	,09	,01
partager	-,28*	,10
offrir mon aide	-,05	,23**
proposer des idées	-,33*	,16
prendre contact		

* : $p < .05$,

** : $p < .01$

CHAPITRE IV

DISCUSSION

Dans le cadre de cette étude, nous avons procédé à la conception et à la validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales. Cette mesure est conçue pour les enfants du préscolaire et elle permet d'évaluer cinq habiletés qui sont identifiées comme importantes à cette période pour établir des relations positives avec les autres, soit : *coopérer, partager, offrir mon aide, proposer des idées et prendre contact*. Afin de valider cette grille, nous avons examiné sa fidélité (accord inter-juges), sa validité de convergence de même que sa validité de construit. Dans cette section, les résultats de chacune des analyses effectuées seront discutés

4.1 L'accord inter-juges

La vérification de l'accord inter-juges permet de vérifier la cohérence entre le jugement des observateurs et par conséquent de déterminer la fidélité de la mesure d'observation. Lorsque le taux d'accord inter-juges se situe au-dessus de 70%, celui-ci est considéré comme étant satisfaisant (Durand et Blais, 2003). Dans la présente étude, lorsqu'on accepte une différence d'un point sur une échelle de 1 à 9 entre le jugement des observateurs, le taux d'accord inter-juges de notre mesure se situe au dessus des 70% pour quatre des habiletés sociales observées (*coopérer* 75%, *partager* 80%, *offrir mon aide* 75% et *prendre contact* 73%,). L'accord inter-juges de la cinquième habileté soit *proposer une idée* se retrouve sous ce seuil acceptable (58%).

Deux facteurs pourraient contribuer à expliquer le faible taux d'accord inter-juges obtenu pour l'habileté *proposer une idée*. Ces facteurs concernent 1) la grille de codification que nous avons développée et 2) le contexte dans lequel se sont déroulées les observations. Premièrement, il semble que les écarts observés entre les évaluateurs concernent certaines valeurs spécifiques de l'échelle de codification. En effet, sur les 60 enfants observés, 18 se retrouvent avec un écart de 2 points et 5 avec un écart de plus de deux points. Lorsque l'écart est de deux points, on remarque que la confusion est principalement entre les cotes 3 et 5 et entre les cotes 5 et 7. Suite à l'obtention de ces résultats et en portant un regard critique sur la grille, on constate que la confusion s'explique probablement par un manque de précision des cotes et par l'absence de l'utilisation du verbatim des sujets pour bien coder cette habileté. La cote 3 est octroyée lorsque l'enfant a une idée, la cote 5 est donnée si l'enfant a une idée et s'il la communique aux autres et la cote 7 est octroyée si l'enfant propose une idée et s'il tente de voir la perception des autres par rapport à sa proposition. À notre avis, il faudrait préciser les critères en fonction du langage verbal et non-verbal des enfants. Par exemple, il se peut qu'un enfant propose une idée, que cette proposition soit suivie par la proposition d'une autre idée par un autre enfant et que finalement on adopte la première idée proposée par l'enfant ciblé sans que celui-ci n'ait consenti verbalement. Le codeur pourrait donner 5, puisque l'enfant a eu une idée et qu'il l'a transmise aux autres. Toutefois, un autre codeur pourrait lui octroyer 7, puisqu'il a eu une idée, l'a proposée aux autres, a écouté leurs idées et a finalement accepté de s'engager dans l'une des propositions. Ce comportement non-verbal témoignerait de sa capacité à tenir compte des idées des autres et à mettre les siennes à l'épreuve. À cet effet, le coefficient intra-classe (0,88) vient appuyer ces explications puisqu'il indique que les juges cotent de façon similaire et qu'il y a très peu de distance entre les deux cotes attribuées à l'enfant.

Deuxièmement, cette mesure des habiletés sociales se déroule en contexte naturel, soit dans une classe de maternelle incluant une vingtaine d'enfants et trois expérimentateurs adultes. Lors du filmage de la tâche, les sons ambiants sont captés par la caméra de telle sorte qu'il était parfois difficile de bien saisir les conversations des enfants. D'ailleurs, pour cette habileté spécifique, les décodeurs se sont plaints qu'elle était plus difficile à coder compte tenu de la qualité du son. De plus, compte tenu de la disposition de certaines classes, quelques enfants se retrouvaient dos à la caméra rendant par le fait même le décodage de leur conversation très difficile.

Afin d'améliorer cette mesure de l'habileté *proposer une idée*, il serait important de revoir les critères utilisés pour mieux distinguer les cotes 3, 5 et 7. Cette clarification des cotes permettrait probablement de diminuer cette marge d'erreur et de rendre plus facile la codification. De plus, il serait important, lors de la reproduction d'une telle tâche, d'insister auprès des expérimentateurs afin qu'aucun enfant ne puisse être filmé de dos. On pourrait également mettre en place un mécanisme où un observateur pourrait coder directement le comportement de l'enfant. Toutefois, cette procédure serait plus complexe et plus coûteuse. En fait, elle serait réaliste uniquement s'il y avait une équipe de trois enfants à observer.

Par ailleurs, lorsqu'on accepte un écart de deux points entre les juges, le taux d'accord entre ceux-ci augmente considérablement et se retrouve au-dessus de la norme acceptable pour toutes les habiletés sociales observées (*coopérer* 97%, *partager* 98%, *proposer mon aide* 93% , *proposer une idée* 92% et *prendre contact* 90%). En somme, notre grille de codification présente un taux d'accord inter-juges intéressant pour chacune des habiletés observées, puisqu'il est largement au-dessus du seuil recommandé, soit 70%. Cependant, ces résultats nous indiquent également que les critères servant à coder l'habileté *proposer une idée* sont à préciser afin d'amener le taux d'accord inter-juges au dessus de 70% lorsqu'on accepte un écart de un point. De simples précisions pourront alors nous amener à conclure que notre grille présente un accord inter-juges satisfaisant.

4.2 Distribution et indépendance des habiletés

Dans le but de vérifier si notre grille permet de bien détecter les différences dans la manifestation des comportements des enfants, nous avons vérifié la distribution des cotes pour chacune des cinq habiletés sociales utilisées. Les résultats pour chacune des cinq habiletés sociales se rapprochent d'une courbe de distribution normale, c'est-à-dire que les cotes des extrémités (1, 2, 8 et 9) sont moins utilisées, alors que la majorité des résultats se retrouvent entre les cotes 3 et 7. Ainsi, nos résultats indiquent que lorsque les enfants sont placés dans une situation où ils ont l'opportunité de manifester une habileté sociale spécifique, certains vont l'émettre, d'autres pas et ce, à des degrés divers. Notre tâche d'observation des habiletés sociales de même que la grille de codification utilisée permettraient donc de détecter des variations importantes d'un enfant à l'autre.

Par ailleurs, les analyses ont également révélé que les cinq habiletés sociales étaient relativement indépendantes l'une de l'autre. L'indépendance de ces habiletés est importante puisqu'elle démontre que notre mesure d'observation permet d'évaluer un répertoire d'habiletés sociales varié. Toutefois, les résultats indiquent une corrélation positive entre l'habileté sociale *prendre contact* et toutes les autres habiletés sociales. Ce résultat est très intéressant puisque cette habileté est nécessaire pour l'émission de chacune des autres habiletés. En effet, il est nécessaire de *prendre contact* si on veut *coopérer*, *partager*, *offrir son aide* et *proposer une idée*. Également, une corrélation positive a été révélée entre *coopérer* et *partager*. Ce résultat n'est pas étonnant puisque ces deux habiletés sociales font partie de la même catégorie, soit les habiletés de coopération (Caldarella et Merrell, 1997).

4.3 Validité de convergence

Un autre objectif consistait à vérifier la validité de convergence de notre mesure d'observation. La validité de convergence nous permet de vérifier si notre mesure va dans le même sens que les outils valides existants. Aucun instrument disponible ne nous permettait

de mesurer exactement les cinq mêmes habiletés sociales. Cependant, après en avoir examiné avec attention le contenu, une sous-échelle du questionnaire de Greham et Elliot (1990) mesurant *l'affirmation de soi* semblait correspondre aux habiletés *coopérer* et *prendre contact* de notre mesure d'observation. Nous avons donc examiné les liens que présentait ce questionnaire, tel que complété par le parent et par l'enseignant, avec notre mesure d'observation. Aucun lien significatif n'a été observé. Deux explications sont proposées pour rendre compte de cette absence de lien. Premièrement, il est possible que les construits mesurés par ces deux instruments soient tout simplement différents. Un réexamen du contenu suggère en effet que la sous-échelle *affirmation de soi* du questionnaire utilisé regroupe plusieurs habiletés sociales et seulement quelques-unes sont en lien avec les 2 habiletés sociales de notre mesure. Deuxièmement, la mesure d'observation utilisée pour cette étude décortique le comportement en étapes alors que la sous-échelle *affirmation de soi* énonce des comportements globaux. À titre d'exemple, un énoncé de ce questionnaire est : *a pris beaucoup de temps à s'habituer à la présence d'enfants qu'il/elle ne connaissait pas ?* Cet énoncé est en lien avec la prise de contact, mais ce n'est pas directement lié à nos critères pour coder cette habileté. Ainsi, nous n'avons pas été en mesure de bien évaluer la validité de convergence. Il serait donc intéressant de poursuivre nos recherches afin de trouver un instrument plus similaire et de bien comparer les données.

4.4 Validité de construit

Malgré le fait que nous n'ayons pas été en mesure de bien évaluer la validité de convergence de notre mesure, d'autres données peuvent nous permettre de la valider, entre autres, la validité de construit qui consiste à vérifier si les résultats de notre étude vont dans le même sens que les recherches empiriques.

4.4.1 Différence entre les enfants agressifs et non-agressifs

Un premier objectif de cette validité était de vérifier si notre mesure d'observation permettait de différencier les enfants agressifs des enfants non-agressifs sur la qualité de l'émission des habiletés sociales, puisque les recherches démontrent que les enfants non-agressifs possèdent un répertoire d'habiletés sociales plus varié, alors que les enfants agressifs en ont moins et émettent plus de comportements hostiles (Coie, 1990; Dodge et al., 2003; Hay, Payne et Chadwick, 2004; Ladd, 2005; Olson, 1992; Persson, 2005).

Nos résultats vont dans ce sens pour deux des cinq habiletés sociales observées. Ainsi, les enfants non-agressifs offrent davantage leur aide et prennent plus facilement contact que les enfants agressifs. Ce résultat est intéressant puisque ces habiletés sociales sont reconnues par les chercheurs comme étant des comportements prosociaux favorisant l'intégration sociale. Pour ce qui est de l'habileté *coopérer*, les enfants non-agressifs sont plus compétents, mais ce résultat n'atteint pas le seuil de signification. Certains facteurs peuvent avoir influencé ce résultat. Entre autres, nous n'avons pas tenu compte de la capacité des autres membres de l'équipe à coopérer. Ainsi, la coopération d'un enfant non-agressif a pu être freinée par un de ses coéquipiers. Par exemple, si l'enfant se retrouvait avec deux pairs non collaborateurs, voire même désorganisés, il était difficile pour lui de coopérer. Dans cette situation, ce n'est pas seulement la capacité de coopérer qui entrait en jeu, mais bien également la capacité de résoudre des conflits.

Aucune différence significative n'a été observée pour les habiletés *partager* et *proposer une idée*. Plusieurs explications peuvent être proposées pour rendre compte de cette absence de résultat. Premièrement, il est possible que cette absence de différence soit attribuable à une particularité de notre mesure. En effet, pour l'habileté *partager*, la tâche était différente pour les enfants agressifs et les enfants non-agressifs. Les enfants agressifs ont reçu deux crayons et les enfants non-agressifs ont reçu cinq collants. Puisque la mise en situation n'était pas identique, il est possible que ceci ait influencé les comportements des enfants. De plus, il est important de considérer le fait que les collants peuvent avoir une connotation affective chez les enfants puisqu'ils sont souvent associés aux systèmes de

récompenses (Richard et Bissonnette, 2004). Deuxièmement, il est possible que la grille n'ait pas évalué avec justesse cette habileté sociale. Les critères ou les moyens utilisés seraient à revoir afin de vérifier si le groupe d'enfants agressifs n'aurait pas été avantagé. En effet, il est possible que la description des critères ait été plus exigeante pour un des deux groupes d'enfants (agressifs ou non-agressifs) et que les moyens utilisés (crayons ou collants) aient facilité le partage pour un de ceux-ci.

En ce qui concerne l'habileté *proposer une idée*, d'autres hypothèses peuvent expliquer la tendance d'une plus grande performance chez les enfants agressifs. Premièrement, comme il a été mentionné précédemment, cette habileté n'a pas été mesurée de façon fiable dans notre étude. Deuxièmement, notre grille est prévue pour évaluer la capacité de proposer une idée sans apporter de grandes nuances à la qualité de cette émission. Il est donc possible que les enfants agressifs aient de la facilité à s'affirmer si nous ne tenons pas compte de la façon dont l'idée a été émise. Ce manque de sensibilité à l'égard de la qualité de l'émission a pu grandement affecter nos résultats.

4.4.2 Liens entre les habiletés sociales et les indices d'intégration sociale en classe

Un autre objectif important dans la validation de construit était de vérifier si les enfants rejetés par leurs pairs émettent moins d'habiletés sociales que les autres enfants. Plusieurs chercheurs affirment que les enfants rejetés sont moins compétents dans l'émission d'habiletés sociales (Hay, Payne et Chadwick, 2004; Green et Rechis, 2006; Ladd, 1983; Mize et Ladd, 1990a, 1990b; Persson, 2005; Putallaz et Wasserman, 1990). Les résultats de notre étude démontrent que les corrélations sont significatives et que le rejet par les pairs est associé à une plus médiocre qualité de l'émission ou à l'absence du comportement pour trois des cinq habiletés observées soit, *coopérer*, *offrir mon aide* et *prendre contact*. Ces résultats appuient d'autres études et indiquent clairement que dès l'âge préscolaire, l'émission d'habiletés sociales influence la qualité de l'intégration sociale de l'enfant. Pour les habiletés *partager* et *proposer une idée*, les limites de cette étude peuvent s'expliquer pour les mêmes

raisons énoncées précédemment lors de l'analyse concernant le rendement des enfants agressifs et non-agressifs. Ainsi, la coopération, la capacité d'offrir son aide et la capacité d'entrer en contact favoriseraient chez l'enfant son intégration sociale.

Notre dernier objectif pour évaluer la validité de construit était de vérifier si le nombre d'amis réciproques est positivement associé à la manifestation d'habiletés sociales. À cet égard, les recherches indiquent que les enfants qui possèdent de bonnes habiletés sociales développent davantage des amitiés réciproques (Ladd, 2005; Ladd, Birch et Buhs, 1999). Nos résultats indiquent que l'habileté *proposer une idée* est fortement associée à la formation de liens d'amitié réciproques. Ces résultats vont dans le sens de certaines recherches qui affirment que cette habileté sociale est très importante au préscolaire, car les enfants recherchent les amis qui ont de bonnes idées et qui démontrent un bon leadership (Mize et Ladd, 1990b). Ainsi, ces résultats indiquent qu'il est important de favoriser le développement de cette habileté chez les tout-petits puisqu'elle peut devenir un important facteur de protection dans l'insertion sociale de l'enfant. Pour ce qui est des autres habiletés sociales évaluées, nos résultats ne sont pas significatifs. Certes, les habiletés sociales sont toutes importantes dans le développement des relations d'amitié, mais la présence des habiletés *coopérer*, *partager*, *offrir mon aide* et *prendre contact* n'est peut-être pas suffisante pour expliquer l'établissement d'un tel lien. Il est donc possible que ces habiletés sociales aient moins d'influence à l'âge préscolaire, mais qu'elles augmentent en importance dans l'établissement de relations d'amitié réciproques lorsque l'enfant vieillit. D'autre part, nous avons examiné le lien entre la présence d'habiletés sociales et le nombre d'amis réciproques, mais nous n'avons pas vérifié le lien entre la présence d'habiletés sociales et le nombre d'amis. Il est possible que cette différence ait proposé des résultats différents. Il serait donc intéressant de vérifier cette dimension dans une recherche ultérieure.

En somme, les résultats de notre étude tendent à appuyer la validité de construit de notre mesure observationnelle. En effet, plusieurs des données recueillies nous permettent d'affirmer que notre mesure d'observation est valide et qu'elle permet de bien évaluer l'émission d'habiletés sociales chez un enfant d'âge préscolaire. Cependant, certaines échelles nécessitent peut-être certains ajustements. Il serait intéressant d'analyser les critères

et les moyens utilisés pour les habiletés *coopérer*, *partager* et *proposer des idées*. Cette analyse déterminerait si les critères utilisés tiennent compte de l'influence des coéquipiers lors de la coopération. Ensuite, elle indiquerait si les critères et les moyens utilisés ne favorisent pas un des deux groupes lors de l'habileté *partager*. Finalement, elle permettrait de vérifier si des modifications doivent être apportées dans les critères pour l'habileté *proposer une idée* en ce qui concerne la confusion entre les cotes 3, 5 et 7. Ces vérifications amélioreraient probablement la validité et la fiabilité de notre mesure.

4.5 Conclusion

En bref, cette étude nous a permis de valider notre mesure d'observation des habiletés sociales. Cependant, elle présente certaines limites. Tout d'abord, pour des raisons de temps et de ressources humaines, nous avons utilisé un petit échantillon, soit $n=60$. De plus, le contexte d'observation n'était pas toujours idéal. Parfois, les bruits ambiants, la position des enfants (dos à la caméra) et l'influence des coéquipiers dans la triade ont rendu le décodage plus difficile. Également, les résultats indiquent que certaines échelles d'habiletés sociales sont à revoir afin d'améliorer la qualité de la prise des données. Finalement, une limite importante de cette étude est que nous n'avons pas été en mesure de démontrer la validité de convergence suite à l'absence de mesure comparable.

Outre les limites, cette étude présente un bon nombre de forces. Premièrement, cette mesure d'observation est très complexe et a nécessité plusieurs étapes de réalisation. En effet, elle s'appuie sur un bon cadre théorique et elle élimine plusieurs biais associés normalement à l'observation. De plus, toutes les habiletés sociales sélectionnées sont reconnues comme étant importantes au préscolaire et sont enseignées par la majorité des programmes d'entraînement des habiletés sociales. En plus, plusieurs sources (parents, pairs et enseignants) ont été utilisées au cours de cette étude. Également, les résultats de notre étude appuient la validité de construit de notre mesure, c'est-à-dire qu'ils vont dans le même sens que les recherches antérieures. Finalement, notre mesure d'observation peut être un atout précieux pour les recherches futures. Elle peut être utile dans le cadre de l'évaluation d'un programme d'intervention. En l'utilisant en pré et post-test, elle permettra de vérifier

s'il y a une amélioration de la quantité et de la qualité des habiletés sociales chez un enfant après une intervention.

4.6 Recherches futures

Afin d'approfondir les données recueillies par cette étude, il serait intéressant de vérifier si les résultats sont identiques en fin d'année à ceux obtenus en début d'année en ce qui concerne l'émission d'habiletés sociales et les indices d'intégration sociale en classe. Comme il a été mentionné précédemment, notre étude s'est déroulée au début du mois d'octobre, soit au début de la scolarisation des enfants. Il est donc possible que la fonction des habiletés sociales pour soutenir l'intégration sociale des enfants se modifie en cours d'année scolaire. Cette vérification nous permettrait de constater si en vieillissant la présence d'habiletés sociales devient plus importante ou si certaines habiletés sociales deviennent primordiales pour l'intégration sociale des enfants et pour l'établissement de relations d'amitié réciproques.

Également, de nouvelles recherches indiquent qu'il existe deux groupes d'enfants agressifs, soit des enfants agressifs acceptés et des enfants agressifs rejetés (Farmer et al. 2003; Rodkin et al. 2000). Il serait donc intéressant de vérifier si l'émission de certaines habiletés sociales n'aurait pas un impact sur la formation de ces deux groupes. Ainsi, certaines données mériteraient d'être approfondies afin d'élargir les connaissances dans ce domaine.

CONCLUSION

Le but de notre étude était de concevoir et de valider une mesure d'observation des habiletés sociales dans une tâche de coopération réalisée par une triade d'enfants d'âge préscolaire. La présence d'habiletés sociales et la qualité de l'émission de celles-ci sont associées à la qualité de l'intégration sociale des enfants (Hay, Pay et Chadwick; 2004, Ladd, 2005; Mize et Ladd, 1990a, 1990b). D'autre part, les habiletés sociales sont reconnues comme étant facteur de protection à l'âge préscolaire pour les enfants qui sont agressifs. En effet, les enfants d'âge préscolaire qui sont agressifs mais qui sont aussi capables d'émettre des habiletés sociales sont moins violents à la préadolescence que les enfants agressifs dont les habiletés sociales sont peu présentes à la maternelle (Tremblay et al., 1991). De plus, les déficits dans les habiletés sociales sont associés aux comportements agressifs et au rejet des pairs dès l'entrée à l'école (Coie, 1990; Coie, 1998; Dodge et al., 2003; Ladd, 2005; Ladd et al., 1990; Persson, 2005; Tremblay, 1994). Ce déficit est également associé à plusieurs conséquences négatives ultérieures telles que des troubles de comportement extériorisés, des troubles d'apprentissage, un placement en classe spécialisée, le décrochage avant l'obtention d'un diplôme, l'abus d'alcool et de drogues, la grossesse à l'adolescence, la criminalité, etc.... (Brown et al., 1999; Coie, 1998; Dumas, 2002; Farrington, 1992; Moffit, 1993; Reid et al., 1999; Tremblay et al., 1992; Tremblay, 1994; Tremblay, 2003; Vitaro et Gagnon, 2000 et Webster-Stratton et Taylor, 2001).

Afin de prévenir des troubles majeurs dans le développement des enfants, plusieurs programmes de prévention de la violence font la promotion des habiletés sociales auprès des enfants d'âge préscolaire. Ces programmes enseignent notamment les habiletés sociales qui permettent d'entrer en contact avec les autres et de coopérer avec ceux-ci. L'évaluation de ces programmes est nécessaire afin de déterminer si les objectifs poursuivis par ceux-ci sont atteints ou non. La méthodologie et les instruments de mesure utilisés pour l'évaluation de ces programmes sont particulièrement importants. Les instruments doivent être objectifs et suffisamment sensibles pour pouvoir détecter les effets d'intervention. La grille de codification des habiletés sociales qui a été développée dans le cadre de cette étude est fiable

et valide et elle permet aux chercheurs de disposer d'un nouvel instrument pour mesurer la présence et la qualité de l'émission des habiletés sociales lorsque des enfants doivent coopérer ensemble. Bien que l'observation soit difficile à réaliser et beaucoup plus coûteuse que les autres instruments mis à la disposition des chercheurs pour évaluer les habiletés sociales des enfants, elle est par contre, plus efficace pour évaluer la qualité de l'émission des habiletés sociales et pour détecter les réels changements des enfants avant et après l'intervention. Certaines modifications devront être apportées à cette grille afin de la rendre plus précise et par conséquent plus fiable avant sa prochaine utilisation. Une fois ces modifications apportées, elle représentera certainement un atout pour les recherches futures notamment pour celles qui s'intéressent à l'évaluation des programmes de prévention.

APPENDICE A

FORMULAIRES D'ACCEPTATION

Formulaire d'acceptation

50

Je, soussigné(e), ai pris connaissance du projet d'évaluation du programme Fluppy mené sous la direction du professeure-chercheure France Capuano de l'Université du Québec à Montréal, en collaboration avec la Commission scolaire de Laval. J'accepte les conditions suivantes :

- A) 1. J'accepte de remplir le questionnaire de 21 questions portant sur les comportements de mon enfant à la maison.
2. J'accepte que l'enseignante de mon enfant complète le questionnaire sur les comportements de mon enfant à l'école
3. J'accepte que l'on prenne une photo de mon enfant et qu'il participe, avec son groupe classe, à l'évaluation des relations d'amitié dans sa classe.

Oui ☐ Non ☐

- B) Si mon enfant est sélectionné au hasard pour participer à l'évaluation du programme Fluppy, j'accepte d'être contacté par l'équipe de recherche. **Une réponse positive m'engage uniquement à recevoir une lettre plus détaillée des activités de recherche.**

Oui ☐ Non ☐

- C) Si mon enfant présente des comportements difficiles à la maison et à l'école, j'accepte que la psychoéducatrice qui anime le programme Fluppy dans la classe de mon enfant me contacte pour d'éventuelles rencontres. **Une réponse positive m'engage uniquement à recevoir un appel téléphonique de l'intervenante.** (Ce service est offert à un nombre limité d'enfant.)

Oui ☐ Non ☐

- D) J'accepte que vous utilisiez le code permanent de mon enfant afin d'obtenir des renseignements sur son parcours scolaire futur.

Oui ☐ Non ☐

Date :		
Nom de l'enfant (en lettres carrées) :		
Sexe de l'enfant :	Fille <input type="checkbox"/>	Garçon <input type="checkbox"/>
Nom du signataire (en lettres carrées) :		
Lien de parenté :		
Adresse :		
	(no civique)	(rue) (code postal)
Téléphone :		
Nom d'un proche parent :		
(Si vous déménagez et changez d'adresse) :		
Téléphone de ce proche :		
Date de naissance de l'enfant :		
Nom de l'école :		
Signature :		

Coupon-réponse

Je désire participer au programme Fluppy pour l'année académique 2002-2003 (une présence minimale de 3 jours en classe ainsi qu'une présence continue jusqu'à la fin de l'année sont nécessaires pour votre participation au projet d'évaluation).

Oui _____ Non _____

Nom de l'enseignante ou de l'enseignant :

Statut de l'enseignante ou de l'enseignant : Temps plein _____

Temps partiel _____

Si temps partiel, combien de jours : _____

Nom de l'École :

Nom de la Directrice ou du Directeur : _____

Téléphone :

Adresse électronique personnelle :

Si vous acceptez de participer au projet, n'oubliez pas de joindre à ce coupon-réponse la liste de tous les élèves de votre classe.

Coupon-réponse à remettre au plus tard le 29 août 2002 à votre Direction.

APPENDICE B

QUESTIONNAIRES DE DÉPISTAGE AUX PARENTS ET AUX ENSEIGNANTS

Nous aimerions vous poser quelques questions sur la manière dont votre enfant qui fréquente la maternelle cette année s'est senti ou a agi au cours du dernier mois.

Indiquez-nous ce qui, selon vous, décrit le mieux les comportements de votre enfant en encerclant le chiffre correspondant aux réponses suivantes...

- 0. Jamais ou pas vrai
- 1. Quelques fois ou un peu vrai
- 2. Souvent ou très vrai

Même si cela peut paraître difficile, il est important de répondre à tous les énoncés. Si le comportement ne s'est pas manifesté ou si vous êtes incapable d'évaluer, répondez jamais ou pas vrai.

Au cours du dernier mois à quelle fréquence diriez-vous que votre enfant :	Jamais ou pas vrai	Quelques fois ou un peu vrai	Souvent ou très vrai
1. A dit des mensonges ou a triché?	0	1	2
2. Lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le/la bousculant), il/elle s'est fâché (e) et a commencé une bagarre (une chicane)?	0	1	2
3. A offert d'aider à nettoyer un gâchis fait par quelqu'un d'autre?	0	1	2
4. A eu de la difficulté à attendre son tour dans un jeu?	0	1	2
5. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, est devenu (e) ami (e) avec quelqu'un d'autre pour se venger?	0	1	2
6. N'a pu rester en place, a été agité (e) ou hyperactif (ive)?	0	1	2
7. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a essayé d'entraîner d'autres à détester cette personne?	0	1	2
8. S'est bagarré (e)?	0	1	2
9. A consolé un enfant (ami, frère ou sœur) qui pleurait ou était bouleversé?	0	1	2
10. A endommagé ou a brisé des choses qui appartenaient aux autres?	0	1	2
11. A été facilement distrait (e), a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque?	0	1	2
12. Lorsqu'on le/la contredisait, a réagi de façon agressive?	0	1	2
13. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a dit de vilaines choses dans le dos de cette personne?	0	1	2
14. A remué sans cesse?	0	1	2
15. A frappé, mordu, donné des coups de pied à d'autres enfants?	0	1	2
16. A été impulsif (ive), a agi sans réfléchir?	0	1	2
17. A essayé aider quelqu'un qui s'était blessé?	0	1	2
18. A été rebelle ou a refusé d'obéir?	0	1	2
19. A été incapable de se concentrer, ne pouvait maintenir son attention pour une longue période?	0	1	2
20. A attaqué physiquement les autres?	0	1	2
21. A fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il/elle voulait?	0	1	2

Les énoncés qui suivent se rapportent au comportement possible d'un enfant durant la classe. Nous aimerions vous poser quelques questions sur la manière dont cet (te) élève s'est senti ou a agi **au cours du dernier mois**.

Selon vos connaissances de l'élève, indiquez-nous ce qui, selon vous, décrit le mieux les comportements de cet enfant. Même si cela peut paraître difficile, il est important de répondre à tous les énoncés. Si le comportement ne s'est jamais manifesté ou vous êtes incapable d'évaluer ce comportement, répondez *jamais ou pas vrai*.

Au cours du dernier mois, combien de fois diriez-vous que cet (te) élève	Jamais ou pas vrai	Quelques fois ou un peu vrai	Souvent ou très vrai
1. S'est bagarré (e)?	0	1	2
2. A fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il/elle voulait?		1	2
3. A été incapable de se concentrer, ne pouvait maintenir son attention pour une longue période?	0	1	2
4. A eu de la difficulté à attendre son tour dans un jeu?	0	1	2
5. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, est devenu (e) ami (e) avec quelqu'un d'autre pour se venger?	0	1	2
6. A remué sans cesse?	0	1	2
7. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a essayé d'entraîner d'autres à détester cette personne?	0	1	2
8. N'a pu rester en place, a été agité (e) ou hyperactif (ive)?	0	1	2
9. Lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le/la bousculant), il/elle s'est fâché (e) et a commencé une bagarre (une chicane)?...	0	1	2
10. A endommagé ou a brisé des choses qui appartenaient aux autres?	0	1	2
11. A été facilement distrait (e), a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque?	0	1	2
12. Lorsqu'on le/la contredisait, a réagi de façon agressive?	0	1	2
13. A dit des mensonges ou a triché?	0	1	2
14. Lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a dit de vilaines choses dans le dos de cette personne?	0	1	2
15. A frappé, mordu, donné des coups de pied à d'autres enfants?	0	1	2
16. A été impulsif (ive), a agi sans réfléchir?	0	1	2
17. A attaqué physiquement les autres?	0	1	2
18. A été rebelle ou a refusé d'obéir?	0	1	2

APPENDICE C**TÂCHE D'OBSERVATION DES HABILETÉS SOCIALES
DE CAPUANO ET BOISJOLI (2002)**

PROJET DE RECHERCHE D'ÉVALUATION DU PROGRAMME FLUPPY

TÂCHE D'ÉVALUATION DES HABILETÉS SOCIALES

**PRÉSENTÉE PAR
FRANCE CAPUANO
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
ET
RACHEL BOISJOLI
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

1^{er} OCTOBRE 2002

Table des matières

Tâche d'observation pour les psychoéducatrices	58
Objectif	58
Règles de Fluppy	58
Habilités à développer dans le programme Fluppy.....	58
Tâche	59
Description	59
Matériel	59
Matériel truqué.....	59
Répartition des élèves dans des petits groupes	60
Guide à l'intention des animatrices et des assistantes	61
L'activité étape par étape	61
Préambule : Explication des consignes aux élèves (animatrice)	61
1. Assemblage des feuilles	62
2. Élaboration du fond de la murale.....	63
3. Élaboration du fond de la murale-papillons.....	63
4. Élaboration du fond de la murale-grenouilles	64
5. Séparation des morceaux formant les différents bâtiments (étable, poulailler)	65
6. Collage des bâtiments sur la murale.....	65
7. Élaboration des éléments de finition du fond	66
8. Tâche de résolution de problème	67
9. L'enfant LAPIN s'exprime sur ses solutions.....	68
10. L'enfant CHAT s'exprime sur ses solutions	69
11. L'enfant au hasard CANARD s'exprime sur ses solutions	69
12. Casse-tête (Avec l'enseignante)	70
13. Collage des véhicules sur la murale (Avec l'enseignante).....	71
Tableau des observations	72

Tâche d'observation pour les psychoéducatrices

Objectif

L'objectif de cette tâche est d'évaluer les enfants ciblés et les « enfants au hasard » en ce qui concerne leur compétence à respecter les règles du programme Fluppy et à utiliser les habiletés enseignées dans ce programme. Pour une utilisation plus facile de ce document, nous vous énonçons ici ces règles et ces habiletés :

Règles de Fluppy

- R 1.** « Lorsqu'un ami parle, on le regarde avec nos yeux (faire le geste) et on l'écoute avec nos oreilles (faire le geste). »
- R 2.** « Poser des questions à nos copains, lorsqu'ils nous racontent quelque chose. »
- R 3.** « Exprimer ce que l'on ressent. »
- R 4.** « Avoir une bonne idée. »

Habiletés à développer dans le programme Fluppy

- H 1.** Identifier les émotions chez les autres;
- H 2.** Prendre contact avec les autres ;
- H 3.** Identifier ce que l'autre ressent (en interaction) ;
- H 4.** Proposer mon aide ;
- H 5.** Proposer mon aide et savoir accepter un refus ;
- H 6.** Partager un jouet ou du matériel ;
- H 7.** Prendre soin du matériel et de l'environnement, et respecter les personnes qui m'entourent ;
- H 8.** Accepter quelqu'un dans mon jeu ;
- H 9.** La coopération ;
- H 10.** Exprimer sa colère sans faire mal aux autres et sans briser d'objet ;
- H 11.** Être capable de dire avec des mots qu'il n'aime pas qu'on se moque de lui ou qu'on le frappe.

Tâche

Description

Élaboration d'une murale collective représentant une ferme réaliste. La tâche sera effectuée en **14 étapes**, les voici :

Préambule : Explication de la tâche et des consignes générales ; répartition des élèves en groupe de 3 ;

1. Assemblage des feuilles (3 par équipe) ;
2. Élaboration du fond de la murale (foin et ciel) ;
3. Élaboration du fond de la murale (papillons) ;
4. Élaboration du fond de la murale (grenouilles) ;
5. Séparation des morceaux formant les bâtiments (étable, poulailler) ;
6. Collage des bâtiments sur la murale ;
7. Élaboration des éléments de finition du fond (soleil, clôture, étang) ;
8. Tâche de résolution de problème (vache, mouton, cochon) ;
9. L'enfant ciblé **LAPIN** s'exprime sur ses solutions ;
10. L'enfant **CHAT** s'exprime sur ses solutions ;
11. L'enfant **CANARD** s'exprime sur ses solutions ;
12. Casse-tête ;
13. Collage des véhicules.

Matériel

Papier, papier collant, bâton de colle, chronomètres, dessins d'animaux de la ferme à coller, dessins de pièces de bâtiments à coller, ciseaux, collants de papillons, collants de grenouilles, collants variés, casse-tête.

Matériel truqué

Bâton de colle qui ne s'ouvre pas, casse-tête trafiqués.

Répartition des élèves dans des petits groupes

La classe est subdivisée en **groupes de trois élèves** par l'enseignante. Chaque animatrice est responsable de 2 ou 3 groupes. L'animatrice est responsable d'un groupe neutre (Groupe 1, 2 et 3) Les groupes 1 des deux assistantes de recherche sont formés de la façon suivante :

- 1^{ère} assistante : L'enfant ciblé (**LAPIN**) avec 2/4 « enfants au hasard » ou 1 ami un « au hasard » (**CHAT**) et (**CANARD**)
- 2^e assistante : 2^e enfant ciblé (**LAPIN**) avec les 2 autres « enfants au hasard » ou 1 ami et un « au hasard » (**CHAT**) et (**CANARD**)
- Les autres groupes sont formés des élèves restants. Si le nombre d'élèves fait en sorte qu'il reste un ou 2 élèves seuls, ces élèves seront répartis parmi les groupes 3 à 7.

Les animatrices épinglent sur chaque enfant un dessin plastifié d'un **LAPIN**, d'un **CHAT** ou d'un **CANARD**.

Consignes générales

1. Pour chacune des étapes du projet, l'animatrice et les assistantes devront **énoncer les consignes** :
 - Tâche à effectuer ;
 - Résultats attendus ;
 - Temps alloué pour l'étape ;
 - Matériel alloué ;
 - Distribution des tâches.
2. L'animatrice et les assistantes devront ensuite **distribuer le matériel** à l'enfant désigné ou aux enfants selon le cas ;
3. Elle devra ensuite **déclencher le chronomètre** en indiquant aux enfants qu'ils peuvent commencer ;
4. Lorsque le temps alloué pour l'étape est terminé, l'animatrice et les assistantes devront **s'assurer que les enfants cessent toutes activités** ;
5. L'animatrice et les assistantes doivent **ramasser le matériel à la fin de chaque étape**.

Guide à l'intention des animatrices et des assistantes

L'activité étape par étape

Préambule : Explication des consignes aux élèves (animatrice)

Consigne

- L'animatrice **énonce les consignes générales** à toute la classe :
 - « Vous allez être regroupés par 3 » ;
 - « Chaque groupe va faire une belle murale avec une ferme » ;
 - « Vous allez la faire étape par étape et entre chaque étape, l'animatrice vous donnera les consignes et le matériel nécessaire pour cette étape » ;
 - « Vous aurez un temps précis alloué pour chacune des étapes » ;
 - « Lorsque le temps est écoulé, vous devez arrêter toute activité » ;
 - « Avez-vous des questions ? »

Temps alloué

1 minute

Matériel Groupe 1, 2 et 3 (Assistantes)

- Aucun

Matériel Groupe 1 (Animatrice)

- Aucun

Actions

- L'enseignante nomme les groupes et les élèves sont dirigés vers leur table de travail. Les groupes 1 des équipes des assistantes 1 et 2 sont installés aux extrémités de la classe.

1. Assemblage des feuilles

Consigne

- L'animatrice explique aux groupes qu'elle va leur donner 3 feuilles et qu'ils devront les coller ensemble avec un ruban collant, afin de créer un grand papier pour faire leur murale.

« Vous devez avoir 3 feuilles et vous mettre ensemble pour former une grande feuille sur laquelle vous ferez votre murale. Je vais vous remettre le matériel, vous attendez mon signal pour débiter. Vous avez 5 minutes pour coller les feuilles ensemble. »

Temps alloué

5 minutes ou moins

Matériel Groupe 1, 2 et 3 (Assistantes)

- 3 feuilles de papier remises à chacun des groupes ;
- 1 ruban collant déposé sur la table.

Matériel Groupe 1 (Animatrice)

- 3 feuilles de papier remises à chacun des groupes ;
- 1 ruban collant déposé sur la table.

Actions

- L'animatrice dépose le papier collant sur la table ;
- L'animatrice donne une feuille à chacun ;
- Elle donne le signal du départ et part le chronomètre ;
- Elle donne le signal d'arrêter après 5 minutes ou avant si les enfants ont terminés.

2. *Élaboration du fond de la murale*

Consigne

- L'animatrice explique aux groupes qu'ils vont maintenant dessiner le fond de la murale. Ils doivent dessiner le ciel en bleu et le sol en brun.

« Je vais maintenant vous donner les 2 crayons de couleur nécessaires pour faire le fond de la murale. Vous avez 5 minutes pour faire le fond de la ferme. »

*** NE PAS DIRE À HAUTE VOIX À QUEL ENFANT VOUS REMETTEZ LES CRAYONS**

Temps alloué

- 5 minutes

Matériel Groupe 1, 2 et 3 (Assistantes)

- 1 crayon bleu remis à **LAPIN**
- 1 crayon brun remis à **LAPIN**

Matériel Groupe 1 (animatrice)

- 1 crayon bleu remis à **LAPIN**
- 1 crayon brun remis à **LAPIN**

Actions

- L'animatrice remet les 2 crayons à l'enfant **LAPIN**
- Elle donne le signal du départ et part le chronomètre ;
- Elle donne le signal d'arrêter après 5 minutes.

3. *Élaboration du fond de la murale-papillons*

Consigne

- L'animatrice explique aux groupes qu'ils vont maintenant coller des papillons sur la murale.

« Je vais maintenant vous donner des papillons à coller dans le ciel de la murale. Vous avez 5 minutes pour faire cette étape. »

*** NE PAS DIRE À HAUTE VOIX À QUEL ENFANT VOUS REMETTEZ LES PAPILLONS**

Temps alloué

- 5 minutes

Matériel Groupe 1, 2 et 3 (Assistantes)

- 1 pochette de 5 collants de papillons remise à **CHAT**

Matériel Groupe 1 (animatrice)

- 1 pochette de 5 collants de papillons remise à **CHAT**

Actions

- L'animatrice remet 1 boîte de collants de papillons à l'enfant **CHAT**
- Elle donne le signal du départ et part le chronomètre ;
- Elle donne le signal d'arrêter après 5 minutes.

4. Élaboration du fond de la murale-grenouilles**Consigne**

- L'animatrice explique aux groupes qu'ils vont maintenant coller des grenouilles sur la murale.
« Je vais maintenant vous donner des grenouilles à coller dans le ciel de la murale. Vous avez 5 minutes pour faire cette étape»
* **NE PAS DIRE À HAUTE VOIX À QUEL ENFANT VOUS REMETTEZ LES GRENOUILLES**

Temps alloué

- 5 minutes

Matériel Groupe 1, 2 et 3 (Assistantes)

- 1 pochette de 4 collants de grenouilles remise à **CANARD**

Matériel Groupe 1 (animatrice)

- 1 pochette de 4 collants de grenouilles remise à **CANARD**

Actions

- L'animatrice remet 1 boîte de collants de nuages à l'enfant **CANARD**
- Elle donne le signal du départ et part le chronomètre ;
- Elle donne le signal d'arrêter après 5 minutes.

5. Séparation des morceaux formant les différents bâtiments (étable, poulailler)

Consigne

- L'animatrice explique aux enfants qu'ils vont mettre des bâtiments sur la ferme.
«Nous allons maintenant préparer des dessins de bâtiments de la ferme pour les coller sur notre murale. Premièrement, je vais donner à l'un d'entre vous des morceaux de casse-tête représentant 2 bâtiments de la ferme. Il faut que tu les sépares et que tu les places comme il faut pour faire les bâtiments. Tu as 2 minutes pour faire cette partie. »

Temps alloué

2 minutes

Matériel Groupe 1, 2 et 3 (Assistantes)

- 2 casse-tête mélangés, étable, poulailler remis à **LAPIN** ;

Matériel Groupe 1 (animatrice)

- 2 casse-tête mélangés, étable, poulailler remis à **LAPIN** ;

Actions

- L'animatrice remet les morceaux de casse-tête à l'enfant **LAPIN** ;
- Elle donne le signal du départ et part le chronomètre ;
- Elle donne le signal d'arrêter après 2 minutes.

6. Collage des bâtiments sur la murale

Consigne

- L'animatrice explique aux enfants qu'ils vont maintenant coller les bâtiments.

«Maintenant c'est le moment de coller les bâtiments sur la murale. Je vais te donner le bâton de colle et tu as 2 minutes pour coller les bâtiments sur la murale.»

Temps alloué

2 minutes

Matériel Groupe 1, 2 et 3 (Assistantes)

- 1 bâton de colle défectueux remis à **CHAT du groupe 1** ;
- 1 bâton de colle remis à **CHAT des groupes 2 et 3** ;

Matériel Groupe 1 (animatrice),

- 1 bâton de colle remis à **CHAT** ;

Actions

- L'animatrice remet le bâton de colle normal ou défectueux à l'enfant **CHAT** ;
- Elle donne le signal du départ et part le chronomètre ;
- Elle donne le signal d'arrêter après 2 minutes.

7. Élaboration des éléments de finition du fond

Consigne

- L'animatrice explique aux élèves qu'ils doivent compléter le fond de la murale en y ajoutant 3 éléments, un soleil, un étang et une clôture.

« Maintenant, vous devez ajouter 3 éléments au fond de la murale, un soleil, un étang et une clôture. Vous allez le faire ensemble. Vous avez 5 minutes pour faire cette étape. »

* Précisez qu'il ne faut qu'**UN** soleil, **UN** étang et **UNE** clôture.

Temps alloué

- 5 minutes

Matériel Groupe 1, 2 et 3 (Assistantes)

- Tous les crayons
- 3 feuilles de papier construction (jaune, bleu, brun)
- 1 ciseau
- 1 bâton de colle

Matériel Groupe 1 (animatrice)

- Tous les crayons
- 3 feuilles de papier construction (jaune, bleu, brun)
- 1 ciseau
- 1 bâton de colle

Actions

- L'animatrice dépose le matériel sur la table ;
- Elle donne le signal du départ et part le chronomètre ;
- Elle donne le signal d'arrêter après 5 minutes.

8. Tâche de résolution de problème**Consigne**

- L'animatrice explique aux enfants que les fermiers se retrouvent parfois devant des problèmes à régler. Elle leur propose de leur donner chacun un petit problème comme ceux que les fermiers rencontrent.
« Parfois, vous savez, les fermiers ont des problèmes avec leurs animaux. Je vais vous donner chacun un problème concernant un animal de la ferme et vous allez réfléchir à des solutions pendant 2 minutes. »

Temps alloué

- 2 minutes

Matériel Groupe 1, 2 et 3

- Problème **LAPIN** : Une petite vache s'est chicanée avec son amie vache. Elle est maintenant seule et elle voudrait bien jouer à nouveau avec son amie.
- Problème **CHAT** : Un petit mouton s'est chicané avec son ami mouton. Il est maintenant seul et il voudrait bien jouer à nouveau avec son ami.
- Problème **CANARD** : Un petit cochon s'est chicané avec son ami cochon. Il est maintenant seul et il voudrait bien jouer à nouveau avec son ami.

Actions

- L'animatrice énonce le problème à résoudre en secret à tous les **LAPIN** ;
- L'assistante (1) énonce le problème à résoudre en secret à tous les **CHAT** ;
- L'assistante (2) énonce le problème à résoudre en secret à tous les **CANARD** ;
- Elle donne le signal du départ et part le chronomètre ;
- Elle donne le signal d'arrêter après 2 minutes.
- Chaque animatrice demande aux enfants de ses équipes de venir à tour de rôle lui donner sa solution. **Seulement les solutions des équipes d'enfants-ciblés sont notées.**

9. L'enfant LAPIN s'exprime sur ses solutions

Consigne

- L'animatrice demande aux enfants de s'exprimer à tour de rôle sur les solutions qu'il a envisagées pour aider le fermier.
« On va commencer par les petits **LAPINS**. Explique à tes amis la solution que tu veux proposer au fermier. »

Temps alloué

- 2 minutes

Matériel Groupe 1,2 et 3

- Aucun

Actions

- L'animatrice demande aux enfants **LAPIN** de commencer ;
- Elle donne le signal du départ et part le chronomètre ;
- Elle donne le signal d'arrêter après 2 minutes.

10.L'enfant CHAT s'exprime sur ses solutions**Consigne**

- L'animatrice demande aux enfants de s'exprimer à tour de rôle sur les solutions qu'il a envisagées pour aider le fermier.
« Maintenant c'est le tour des petits **CHATS**. Explique à tes amis la solution que tu veux proposer au fermier. »

Temps alloué

- 2 minutes

Matériel Groupe 1, 2 et 3

- Aucun

Actions

- L'animatrice demande aux enfants **CHATS** de commencer ;
- Elle donne le signal du départ et part le chronomètre ;
- Elle donne le signal d'arrêter après 2 minutes.

11.L'enfant au hasard CANARD s'exprime sur ses solutions**Consigne**

- L'animatrice demande aux enfants de s'exprimer à tour de rôle sur les solutions qu'il a envisagées pour aider le fermier.
« Maintenant c'est le tour des petits **CANARDS**. Explique à tes amis la solution que tu veux proposer au fermier. »

Temps alloué

- 2 minutes

Matériel Groupe 1, 2 et 3

- Aucun

Actions

- L'animatrice demande aux enfants **CANARDS** de commencer ;
- Elle donne le signal du départ et part le chronomètre ;
- Elle donne le signal d'arrêter après 2 minutes.

12. Casse-tête (Avec l'enseignante)**Consigne**

- L'animatrice explique aux enfants qu'ils vont maintenant faire un casse-tête individuel (Charrette, tracteur, camion).
« Je vais maintenant vous donner chacun un casse-tête et vous devrez le faire le plus vite possible. Dès que vous avez terminé, levez votre main, vous allez recevoir un beau collant. »

Temps alloué

- Indéterminé

Matériel Groupe 1 (Assistante 1/Enfant-ciblé 1)

- 1 casse-tête trafiqué charrette remis à l'enfant **LAPIN** ;
- 1 casse-tête camion remis à l'enfant **CHAT** ;
- 1 casse-tête tracteur remis à l'enfant **CANARD** ;

Matériel Groupe 2 et 3 (Assistante 1) 1, 2 et 3 (Assistante 2)

- 1 casse-tête charrette remis à l'enfant **LAPIN** ;
- 1 casse-tête camion remis à l'enfant **CHAT** ;
- 1 casse-tête tracteur remis à l'enfant **CANARD** ;

Matériel Groupe 1 (animatrice)

- 1 casse-tête, charrette, tracteur, camion, remis à chaque enfant

Actions

- Les animatrices remettent les casse-tête aux enfants (Casse-tête tracteur trafiqué au lapin équipe 1/animatrice1) ;
- L'enseignante remet un collant aux enfants de l'équipe-ciblée 1 et à une autre équipe au hasard qui termine le casse-tête.
- Les animatrices remettent les collants aux autres équipes.
- * Lorsque l'enfant-ciblé a réagit au fait qu'il ne reçoit pas de collant et qu'il manque un morceau à son casse-tête, l'animatrice remet la roue manquante à l'enseignante pour l'enfant ainsi qu'un plus gros collant pour compenser.

13. Collage des véhicules sur la murale (Avec l'enseignante)**Consigne**

- L'enseignante demande maintenant aux enfants de coller les véhicules sur leur murale.

Matériel tous les groupes

- 1 bâton de colle.

Actions

- Les animatrices remettent un bâton de colle à chaque équipe.

Tableau des observations

Étapes	Enfant ciblé LAPIN	Enfant au hasard CHAT	Enfant au hasard CANARD
1. Assemblage des feuilles (une par enfant) ;	Prendre contact avec les autres (H 2) ; La coopération (H 9) ; Grandes feuilles de papier difficile à manipuler seul ;	Prendre contact avec les autres (H 2) ; La coopération (H 9) ; Grandes feuilles de papier difficile à manipuler seul ;	Prendre contact avec les autres (H 2) ; La coopération (H 9) ; Grandes feuilles de papier difficile à manipuler seul ;
2. Élaboration du fond de la murale (foin et ciel) ;	Partager un jouet ou du matériel (H 6)		
3. Élaboration du fond de la murale (oiseaux) ;		Partager un jouet ou du matériel (H 6)	
4. Élaboration du fond de la murale (nuages) ;			Partager un jouet ou du matériel (H 6)
5. Séparation des morceaux formant les bâtiments (grange, étable, maison) ;	Proposer mon aide (H 4) ;	Proposer mon aide (H 4) ;	
6. Collage des bâtiments sur la murale;	Proposer mon aide (H 4) ;		Proposer mon aide (H 4) ;
7. Élaboration des éléments de finition du fond (soleil, clôture, étang) ;	Avoir un idée (R 4)	Avoir un idée (R 4)	Avoir un idée (R 4)
8. Tâche de résolution de problème (vache, mouton, cochon) ;	Aucune	Aucune	Aucune

Tableau des observations (Suite)

9. L'enfant ciblé LAPIN s'exprime sur ses solutions;	L'enfant doit écouter (R 1) Poser des questions à nos copains lorsqu'ils nous racontent quelque chose (R 2)	Résolution de problème	L'enfant doit écouter (R 1) Poser des questions à nos copains lorsqu'ils nous racontent quelque chose (R 2)
10. L'enfant CHAT s'exprime sur ses solutions ;	Résolution de problème	L'enfant doit écouter (R 1) Poser des questions à nos copains lorsqu'ils nous racontent quelque chose (R 2)	L'enfant doit écouter (R 1) Poser des questions à nos copains lorsqu'ils nous racontent quelque chose (R 2)
11. L'enfant CANARD s'exprime sur ses solutions.	L'enfant doit écouter (R 1) Poser des questions à nos copains lorsqu'ils nous racontent quelque chose (R 2)	L'enfant doit écouter (R 1) Poser des questions à nos copains lorsqu'ils nous racontent quelque chose (R 2)	Résolution de problème
Enseignante			
12. Casse-tête	Enfant : Exprimer sa colère sans faire mal aux autres et sans briser d'objet (H 10) Enseignante : Attitude face à l'enfant ciblé et aux émotions de tous	Exprimer sa colère sans faire mal aux autres et sans briser d'objet (H 10) Enseignante : Attitude face à l'enfant ciblé et aux émotions de tous	Exprimer sa colère sans faire mal aux autres et sans briser d'objet (H 10) Enseignante : Attitude face à l'enfant ciblé et aux émotions de tous
13. Collage des véhicules	Enseignante : Favoriser la collaboration et la coopération entre les enfants	Enseignante : Favoriser la collaboration et la coopération entre les enfants	Enseignante : Favoriser la collaboration et la coopération entre les enfants

APPENDICE D**GRILLE DE CODIFICATION DE LA TÂCHE D'OBSERVATION DES HABILETÉS
SOCIALES ET MANUEL DE CODIFICATION**

Grille de codification

*Tâche d'observation
Des habiletés sociales*

Projet Fluppy

COOPÉRER

DÉFINITION

Travailler conjointement avec quelqu'un. Implique le partage, l'échange d'idées, l'entraide et tous les autres comportements prosociaux.

INTENSITÉ

- Un enfant qui impose ses idées en ne tenant pas compte des émotions des autres ne peut obtenir une cote supérieure à 3.

- *Tenir compte des comportements de l'autre enfant. Par exemple si un pair est inactif, il est davantage adéquat que l'enfant lui dise quoi faire, ou qu'il fasse le travail seul. Aussi, si l'enfant donne son opinion et qu'il n'est pas entendu par un des deux pairs et que c'est un manque d'ouverture de ce dernier, il faut en tenir compte. Dans ces cas, il est possible d'obtenir tout de même un score de 7.*

COOPÉRER
<p>1) <i>L'enfant est désintéressé de la tâche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Il est passif (il tourne le dos, sous la table)</i> - <i>Il est hyperactif (comportement désorganisé)</i>
2)
<p>3) <i>-L'enfant est intéressé par la tâche, mais plutôt passif (il regarde les autres)</i> <i>-L'enfant est intrusif (il impose ses idées et il ignore les comportements des autres, l'enfant refuse que les autres participent)</i></p>
4)
<p>5) <i>Début de collaboration</i> <i>L'enfant partage du matériel, parfois inéquitable dans le temps, l'enfant tente un partage de matériel sans faire les demandes adéquatement (il dit : « donne » en arrachant...) (1 à 2 fois).</i> <i>Chacun fait le travail sans échange (le travail se fait sans entente)</i> <i>L'enfant propose des idées, mais il n'est pas entendu des autres</i> <i>Il attend que les autres lui demandent le papier collant pour partager</i> <i>Manque de communication</i></p>
6)
<p>7) <i>L'enfant propose des idées, il partage le matériel. On peut remarquer quelques maladresses (1 à 2) dans les demandes (ex : donne et prend sans attendre la réponse), présence de communication entre les membres</i></p>
8)
<p>9) <i>COOPÉRATION et planification de la coopération. L'enfant fait un « plan de match » avec ses pairs, il partage également le matériel, il dit son opinion et il écoute celle des autres. Aucun conflit, c'est l'harmonie. L'enfant fait ses demandes clairement. Attitude d'entraide (il offre les instruments, il est sensible aux autres).</i></p>

PARTAGER

DÉFINITION

Diviser un ensemble en éléments. Partage égal : diviser également les objets. Offrir une partie de la somme obtenue aux autres le plus également possible.

INTENSITÉ

- *Un enfant qui impose ses idées en ne tenant pas compte des émotions des autres ne peut obtenir une cote supérieure à 3.*
- *Si le lapin refuse de partager le crayon qu'il a, il ne peut obtenir une cote supérieure à 5.*
- *Tenir compte des comportements de l'autre enfant. Par exemple si un pair est inactif, il est davantage adéquat que l'enfant lui dise quoi faire ou qu'il fasse le travail seul. Ainsi, si un pair est totalement désintéressé de la tâche, même s'il n'y a pas de partage, l'enfant peut obtenir une cote de 7. Également si l'enfant propose au pair inactif de participer ou l'incite à participer, il peut obtenir une cote de 9 même si l'autre enfant demeure inactif.*

PARTAGER (LAPIN)	
1)	<i>L'enfant refuse de partager les crayons Il se tiraille, se chicane...aucune entente</i>
2)	
3)	<i>Échange non volontaire (il prend un crayon et il laisse les autres prendre l'autre ou il laisse les deux amis prendre les crayons sans leur proposer).</i>
4)	
5)	<i>L'enfant prend un crayon et donne l'autre. Il refuse de partager son crayon ou il le laisse et il prend celui de l'autre. Il a toujours un crayon dans les mains.</i>
6)	
7)	<i>L'enfant prend un crayon et offre l'autre, il accepte de partager son crayon</i>
8)	
9)	<i>L'enfant constate la situation problème (2 crayons et 3 enfants). Il cherche une solution. Partage équitable des crayons.</i>

PARTAGER (CHAT ET CANARD)	
1)	<i>L'enfant refus de partager les collants Il se tiraille, se chicane...aucune entente</i>
2)	
3)	<i>Échange non volontaire (il prend ses collants et il laisse les autres prendre leurs collants). L'enfant est indifférent au comportement de ses pairs (il ne les regarde pas).</i>
4)	
5)	<i>Échange non volontaire (il prend ses collants et il laisse les autres prendre leurs collants). L'enfant a toutefois le désir de partager (il leur sourit, fait signe du regard).</i>
6)	
7)	<i>L'enfant partage les collants : un pour toi un pour moi...</i>
8)	
9)	<i>L'enfant constate la situation problème (4 ou 5 collants et 3 enfants). Il cherche une solution. Il demande l'opinion (« est-ce que ça te dérange si j'en ai un de plus?? »).</i>

PROPOSER MON AIDE

DÉFINITION

Offrir son aide à un ami qui a des difficultés. Démontrer un désir de venir en aide à l'autre.

INTENSITÉ

–Seul un enfant qui propose son aide et qui attend la réponse peut obtenir une cote de 7 et plus.

–Si l'enfant arrache l'objet et que l'autre enfant résiste (tiraille, pleure...). Il ne peut obtenir une cote plus élevée que 3. Également, s'il prend l'objet au départ et refuse de laisser les autres essayer, il ne peut obtenir une cote supérieure à 3.

–Si l'enfant offre son aide, mais n'est pas entendu de l'ami, il peut obtenir un score plus élevé que 5.

PROPOSER MON AIDE	
1)	<i>Aucune proposition, l'enfant reste passif, il se dispute, il insulte...</i>
2)	
3)	<i>L'enfant arrache l'objet en disant : « donne » ou en étant silencieux, dans le but d'aider. Il aide lorsque l'autre lui en fait la demande Il aide l'autre à la toute fin</i>
4)	
5)	<i>L'enfant demande l'aide d'une tierce personne. Il propose son aide, mais n'attend pas la réponse avant de lui prendre l'objet (le prend d'une façon plus délicate que d'arracher). Il tend la main, demande muette</i>
6)	
7)	<i>L'enfant propose clairement son aide et il attend la réponse.</i>
8)	
9)	<i>L'enfant propose son aide, il attend la réponse, il constate que ça ne marche pas, il cherche d'autres solutions : il essaie à deux, il va chercher l'aide d'une autre personne. La recherche d'idées est dans le but d'aider l'autre, il y a esprit de coopération</i>

PROPOSER UNE IDÉE

DÉFINITION

*Comportements prosociaux. Propose une idée pour réaliser le projet.
Démontre de l'initiative.*

INTENSITÉ

- Si l'enfant propose des idées, mais n'est pas entendu, il ne peut obtenir un score plus élevé que 5.*
- Si l'enfant impose ses idées, sans accepter l'opinion des autres, il ne peut obtenir un score plus élevé que 3. Toutefois, si les enfants pleurent, boudent, se disputent, il ne peut obtenir un score plus élevé que 1.*
- Pour obtenir un score de 7 et plus, l'enfant doit en plus de proposer des idées, attendre l'approbation des autres avant de commencer.*

PROPOSER UNE IDÉE
1) <i>L'enfant est passif, il ne dit rien / il impose ses idées, il ignore les sentiments des autres, il pleure, il se dispute...</i>
2)
3) <i>L'enfant a une idée (il est actif), mais ne la dit pas aux autres. Il a une idée, mais n'est pas en lien avec ce qui est proposé.</i>
4)
5) <i>L'enfant dit son idée et débute son travail sans essayer de voir la perception des autres</i>
6)
7) <i>L'enfant propose une idée et il attend de voir la réaction des autres</i>
8)
9) <i>L'enfant propose ses idées et il attend la réponse des pairs. Si l'idée ne fonctionne pas, il est capable de proposer une deuxième idée. L'enfant demande l'opinion des autres, il a le souci de ce que l'autre fait et il peut lui suggérer des idées.</i>

PRISE DE CONTACT (score global)	
1)	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune prise de contact - Intrusif (il pousse, il arrache) - Affect négatif
2)	
3)	<p>Tentative d'approche, mais peu claire (l'enfant s'avance vers les autres, mais ceux-ci ne le remarque pas). L'enfant essaie de prendre un objet, mais si l'autre le prend, il ne dit rien. L'enfant demande les objets en les « arrachant », ou je le veux, je le prends (impulsivité). À chaque fois 'il critique' ou il donne des ordres négatifs envers ses pairs</p>
4)	
5)	<p>L'enfant regarde dans les yeux (il fait des demandes). Il Sourit. (1 ou 2 maladresses)</p>
6)	
7)	<p>L'enfant regarde dans les yeux (il fait des demandes). Il Sourit. En plus, il encourage ou soutien du regard. Il propose de partager</p>
8)	
9)	<p>L'enfant est sensible aux autres, il s'assure que tous participent ou il propose à tous de participer. Il complimente les autres.</p>

Numéro de l'enfant : _____

Date : _____

Numéro du vidéo : _____

Lapin ☐ Canard ☐ Chat ☐

HABILETÉ	CODE	JUSTIFICATION
Coopérer		
Partager		
Proposer mon aide		
Avoir une idée		
Prendre contact		

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MANUEL DE CODIFICATION

**DOCUMENT PRÉSENTÉ
DANS LE CADRE DU
PROJET FLUPPY**

**PAR
VÉRONIQUE CÔTÉ**

SEPTEMBRE 2005

MANUEL DE CODIFICATION

RESPECT DE LA CONFIDENTIALITÉ :

- A) L'information contenue dans ces vidéos est strictement confidentielle. La codification doit se faire dans les locaux du Projet Fluppy prévus à cette fin et nul part ailleurs.
- B) Il est interdit d'apporter des vidéos à la maison (même pour une soirée), de les visionner à une place autre que celle prévue ou de faire des copies.
- C) Lors du visionnement, s'assurer que la porte du local de visionnement est bien fermée pour que l'information contenue dans les vidéos demeure confidentielle.
- D) Chaque codeur doit respecter ces conditions.

L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pour but de vérifier si les enfants sont capables d'émettre des comportements prosociaux. Pour ce faire, nous avons ciblé quelques habiletés sociales qui, selon la littérature, sont très importantes pour le développement des relations harmonieuses entre pairs.

- 👉 Coopérer
- 👉 Partager
- 👉 Proposer mon aide
- 👉 Avoir une idée
- 👉 Entrée en contact

DESCRIPTION DE LA TÂCHE D'OBSERVATION :

La tâche est en fait une activité de coopération en équipes de trois. C'est une tâche contrôlée puisqu'à plusieurs moments des situations sont provoquées afin de pouvoir observer la production d'habiletés sociales chez les enfants. Cette tâche est divisée en 13 étapes ou 7 étapes (selon la cohorte). Pour ce décodage, nous utiliserons seulement les étapes 1 (assemblage des feuilles), 2 (élaboration du fond de la murale), 6 (collage des bâtiments) et 7 (élaboration des éléments de finition du fond). Pour une description complète de la tâche voir l'annexe C.

RÈGLES GÉNÉRALES DE LA CODIFICATION :

- Codez uniquement ce que vous voyez (à moins que nous vous spécifions le contraire). Lorsque nous vous demandons d'analyser l'intention de l'enfant, inscrivez sur la feuille les raisons qui vous incitent à porter ce jugement.

Déterminez le code pour chaque item en considérant les critères d'intensité indiqués.

Dans ce système de codification, nous devons accorder un code basé sur une échelle de type Likert s'échelonnant de 1 à 9. Si le comportement ne se produit pas, nous accordons le code 1. Si le comportement se produit, nous sélectionnons le niveau approprié (de 2 à 9) correspondant à la caractéristique du comportement. Chaque échelle se définit généralement comme suit :

Code 1 = Si le comportement ne se produit pas ou si aucune évidence ne permet d'affirmer que le comportement existe.

CODE 2 = Plus que 1, mais pas tout à fait 3. Une petite évidence. Codez 2 si vous comprenez ce qui s'est produit, mais n'êtes pas certain si vous devez le compter comme une évidence.

CODE 3 = Codez 3 si le comportement ne s'est presque jamais produit (rarement ou non fréquent) ou s'est produit seulement une fois et était d'intensité minimal. Vous devez être capable de décrire un exemple de comportement spécifique. Si vous n'êtes pas certain que le comportement peut être inclus dans l'échelle, codez 2. Ici, il y a une évidence certaine.

CODE 4 = Plus que 3, mais pas tout à fait 5.

CODE 5 = Codez 5 si le comportement se produit occasionnellement et s'il est d'intensité minime à modérée. Ici, le comportement se produit plus fréquemment pour des comportements de basse intensité, mais peut se produire moins fréquemment pour des comportements d'intensité modérée. Il y a des évidences occasionnelles du comportement.

CODE 6 = Plus que 5, mais pas tout à fait 7.

CODE 7 = Codez 7 si le comportement se produit assez fréquemment ou s'il est d'intensité élevée. L'intensité peut être de basse à modérée pour les comportements qui se produisent assez fréquemment ou peut être d'intensité élevée pour des comportements qui se produisent moins fréquemment. Ici, il y a une évidence encore plus grande du comportement.

CODE 8 = Plus que 7, mais pas tout à fait 9.

CODE 9 = Codez 9 si le comportement se produit fréquemment ou avec une intensité considérable. Sélectionnez ce niveau pour les comportements de basse intensité ou d'intensité modérée qui se produisent fréquemment ou pour les comportements plus rares d'intensité élevée. Ici, il y a une évidence considérable de la présence du comportement.

Considérez chaque code plus haut que 1 (2 à 9) comme étant des intervalles de grandeur approximativement semblables. Une catégorie ne capte pas nécessairement une plus grande étendue de comportements que la catégorie précédente, sauf dans le cas du code 9 qui capte des comportements fréquents et très fréquents ou de très grande intensité. Ne pas utiliser les codes 5 et 6 comme des catégories par défaut lorsque vous n'êtes pas certain de ce que vous devez coder.

Souvenez-vous de codifier seulement ce que vous voyez. Ne faites pas de déductions telles que « ils ne font que jouer la comédie à cause de la caméra ». Codez ce que vous voyez et ce que vous entendez, pas les causes possibles de ce que vous voyez ou de ce que vous entendez, à moins que nous vous demandions le contraire. Souvenez-vous que la tâche est standardisée pour tous les enfants et que tous ont eu les mêmes directives.

Pour utiliser un code sans description (ex : 2-4-6-8), vous devez être capable de justifier votre choix. Par exemple. Pour utiliser le code 2, vous devez pouvoir dire précisément pourquoi vous n'accordez pas un 1 (raison x) et pourquoi l'enfant n'atteint pas un 3 (raison y).

L'observateur doit évaluer objectivement chaque comportement en se basant sur les définitions et les clarifications spécifiées pour chaque échelle.

Considérez les indices verbaux et non-verbaux pour coder chaque comportement.

Lorsqu'il est impossible de déterminer si un comportement particulier (tel qu'un contact physique) est positif ou négatif, ou lorsque les messages envoyés ne sont pas clairs (tel qu'un possible compliment dit d'une manière qui peut être négative), n'en tenez pas compte. Ainsi, ne codez pas les comportements ambigus ou incertains.

PROCÉDURE POUR LA CODIFICATION :

Afin de maintenir un accord inter-juges et d'assurer une objectivité dans l'évaluation, l'évaluateur procède de la manière suivante :

- A) Les bandes vidéo seront divisées au hasard pour chaque codeur. Vous recevrez la liste de toutes les cassettes que vous aurez à codifier. Assurez-vous de respecter le plus possible l'ordre de la liste.
- B) L'évaluateur visionne la séquence vidéo pour une première fois sans arrêter la séquence et sans utiliser la grille de codification.
- C) La tâche commence lorsque l'assistant termine la consigne indiquant aux enfants de coller leurs feuilles ensemble de sorte à faire une grande murale. La tâche se termine lorsque l'assistant de recherche ramasse le matériel prêté aux enfants (colle, ciseaux...). Toutefois, pour le moment, il y a seulement les parties 1-2-6 et 7 qui devront être codifiées.
- D) Notez les preuves (énoncés ou des actions) qui vous ont indiquées la présence d'un comportement. Inscrivez les informations nécessaires pour justifier votre score. Plus vous inscrivez de commentaires, plus il sera facile de vous rappeler les raisons de votre choix. Vous devez sélectionner le code en vous basant sur les évidences observables (ex : les évidences que vous pouvez décrire) et non pas sur un « pressentiment ».
- E) Lorsque vous prenez des notes, utilisez des abréviations ou quelques mots seulement pour décrire la présence d'un comportement. Essayez d'éviter de transcrire tout ce que vous avez vu ou entendu.
- F) Puisque vos premiers scores risquent d'être plus ambigus, vous pouvez les modifier une fois que vous aurez vu plus d'une bande vidéo de la même tâche. C'est acceptable.//
Puisque vos premiers scores risquent d'être plus ambigus, vous pouvez visionner quelques bandes vidéo avant de débiter la codification.
- G) Les observateurs principaux ne doivent pas discuter des sujets avant que la codification de ceux-ci ou de cette tâche soit complétée. Lorsque des questions surgissent à propos de la codification, les observateurs doivent discuter avec quelqu'un d'autre que le second observateur. C'est important que les questions soient discutées, mais nous devons également être capable d'indiquer que les données ont été codifiées de façon indépendante.

- H) Lorsque vous regardez les tâches, n'utilisez pas trop la partie « théorie » de votre cerveau. Pour certains comportements, vous avez besoin de saisir le but de l'enfant (son intention), mais en général, seul les comportements observables doivent être codifiés.

APPENDICE E**QUESTIONNAIRE SUR LES HABILETÉS SOCIALES DE L'ENFANT
VERSION BRÈVE DU QUESTIONNAIRE DÉVELOPPÉ PAR GRESHAM ET
ELLIOT (1990)**

Date: / /	EC		EN		IN		C	ID				
			S		T							

Projet Fluppy / Printemps 2002

QUESTIONNAIRE DE L'ENSEIGNANT(E)

Le questionnaire suivant comprend 6 sections qui portent sur le comportement de l'élève en classe, sur les relations entre l'enseignant et l'élève, sur ses aptitudes scolaires, sur ses habiletés sociales, sur la relation que vous entretenez avec les parents de cet élève ainsi que sur son réseau d'amis.

Il est important de répondre à toutes les questions au meilleur de votre connaissance. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nous vous demandons de bien vouloir compléter le questionnaire pour le /jour/mois/ 2002. Un assistant de recherche passera le récupérer dans votre classe à cette date.

Nous vous rappelons que toutes les informations recueillies dans ce questionnaire seront traitées de façon strictement confidentielle.

Nous espérons finalement que vous prendrez plaisir à compléter ce questionnaire.

Merci de votre collaboration!

L'équipe du projet FLUPPY

SECTION 1: RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nous aimerions vous poser quelques questions au sujet de vous-mêmes et de votre expérience.

1. Êtes-vous...(cochez une case)

- ☐ Une femme ?
- ☐ Un homme ?

2. Dans quel groupe d'âge vous situez-vous ?

- ☐ 20 à 29 ans
- ☐ 30 à 39 ans
- ☐ 40 à 49 ans
- ☐ 50 à 59 ans
- ☐ 60 ans et plus.

3. Combien d'années d'expérience avez-vous...(Précisez le nombre d'années et de mois d'expérience, par exemple; 1 an et 5 mois. Si vous n'avez pas d'expérience reliée à un poste en particulier, indiquez 00 année et 00 mois.)

- a) comme enseignant(e) ? _____ années _____ mois
- b) comme enseignant(e) à ce niveau scolaire? _____ années _____ mois
- c) comme enseignant(e) à cette école ? _____ années _____ mois

4. Veuillez spécifier le ou les niveaux de scolarité que vous avez atteints. (Cochez autant de réponses qu'il est nécessaire)

- ☐ Quelques cours en vue de l'obtention d'un baccalauréat
- ☐ Un brevet, diplôme, ou permis d'enseignement
- ☐ Un baccalauréat
- ☐ Un baccalauréat en éducation
- ☐ Quelques cours après le baccalauréat
- ☐ Un diplôme ou un certificat supérieur au baccalauréat
- ☐ Quelques cours en vue de l'obtention d'une maîtrise
- ☐ Une maîtrise
- ☐ Quelques cours en vue de l'obtention d'un doctorat
- ☐ Un doctorat
- ☐ Autre

SECTION 2: LE COMPORTEMENT DE L'ÉLÈVE

Nous aimerions vous poser quelques questions sur la manière dont cet élève s'est senti ou a agi à l'école au cours du dernier mois.

Selon votre connaissance de cet élève, indiquez-nous ce qui, selon vous, décrit le mieux ses comportements. Même si cela peut parfois paraître difficile, il est important de répondre à tous les énoncés. Si le comportement ne s'est jamais manifesté ou si vous êtes incapable d'évaluer ce comportement, répondez *jamais ou pas vrai*.

Au cours du <u>dernier mois</u> , à quelle fréquence diriez-vous que cet élève ...	Jamais ou pas vrai		Quelques fois ou un peu vrai		Souvent ou très vrai	
	1	2	3	4	5	6
1. ...a tenté d'arrêter une querelle ou une dispute ?	1	2	3	4	5	6
2. ...n'a pu rester en place, a été agité(e) ou hyperactif(ive) ?	1	2	3	4	5	6
3. ...a endommagé ou a brisé ses propres choses ?	1	2	3	4	5	6
4. ...a abandonné facilement ?	1	2	3	4	5	6
5. ...a essayé d'aider quelqu'un qui s'était blessé ?	1	2	3	4	5	6
6. ...a manifesté le désir de communiquer avec un de ses parents pendant qu'il(elle) était à l'école ?	1	2	3	4	5	6
7. ...a été timide en présence d'enfants qu'il/elle ne connaissait pas ?	1	2	3	4	5	6
8. ...a volé des choses ?	1	2	3	4	5	6
9. ...a invité un enfant qui regardait les autres à prendre part à un jeu ?	1	2	3	4	5	6
10. ...a été rebelle ou a refusé d'obéir ?	1	2	3	4	5	6
11. ...a sursauté pour un rien ?	1	2	3	4	5	6

12. ...n'a pas hésité à admettre ses torts afin de mettre fin à une dispute avec un(e) camarade ?	1	2	3	4	5	6
13. ...a semblé malheureux(euse) ou triste ?	1	2	3	4	5	6
14. ...s'est bagarré(e) ?	1	2	3	4	5	6
15. ...a démontré peu d'intérêt pour des activités impliquant d'autres enfants?	1	2	3	4	5	6

Au cours du <u>dernier mois</u>, à quelle fréquence diriez-vous que cet élève ...	Jamais ou pas vrai		Quelques fois ou un peu vrai		Souvent ou très vrai	
16. ...a offert d'aider à nettoyer un gâchis fait par quelqu'un d'autre ?	1	2	3	4	5	6
17. ... a encouragé des enfants à s'en prendre à un autre enfant ?	1	2	3	4	5	6
18. ...a été facilement distrait(e), a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque ?	1	2	3	4	5	6
19. ...a démontré peu d'intérêt pour des jeux, sorties ou autres activités plaisantes ?	1	2	3	4	5	6
20. ...a fait rire de lui par les autres enfants ?	1	2	3	4	5	6
21. ... lorsqu'il/elle était fâché(e) contre quelqu'un, a essayé d'entraîner d'autres à détester cette personne ?	1	2	3	4	5	6
22. ...a agi sans réfléchir ?	1	2	3	4	5	6
23. ...n'a pas semblé avoir de remords après s'être mal conduit(e) ?	1	2	3	4	5	6
24. ...a préféré jouer seul(e) plutôt qu'avec d'autres enfants ?	1	2	3	4	5	6
25. ...a été préoccupé(e) par la possibilité de perdre l'un de ses parents ou qu'il puisse arriver quelque chose à un de ses parents ?	1	2	3	4	5	6
26. ...n'a pas été aussi heureux(euse) que les autres enfants ?	1	2	3	4	5	6
27. ...s'est approché(e) facilement d'enfants qu'il/elle ne connaissait pas ?	1	2	3	4	5	6
28. ...a évité la compagnie des autres enfants ?	1	2	3	4	5	6
29. ...a endommagé ou a brisé des choses qui appartenaient aux autres ?	1	2	3	4	5	6
30. ...lorsqu'on le/la taquinait, a réagi de façon agressive ?	1	2	3	4	5	6

31. ...a sauté d'une activité à l'autre ?	1	2	3	4	5	6
32. ...a remué sans cesse ?	1	2	3	4	5	6
33. ...s'est absenté de l'école ?	1	2	3	4	5	6
34. ...s'est fait frapper et ou bousculer par les autres enfants ?	1	2	3	4	5	6
35. ...a été incapable de se concentrer, ne pouvait maintenir son attention pour une longue période ?	1	2	3	4	5	6
36. ...a été trop craintif(ive) ou anxieux(se) ?	1	2	3	4	5	6

Au cours du dernier mois , à quelle fréquence diriez-vous que cet élève ...	Jamais ou pas vrai		Quelques fois ou un peu vrai		Souvent ou très vrai	
37. ...a cherché à dominer les autres enfants ?	1	2	3	4	5	6
38. ...a longtemps gardé rancune avec un(e) camarade avec qui il/elle a eu une dispute?	1	2	3	4	5	6
39. ...a été incapable d'attendre lorsqu'on lui promettait quelque chose ?	1	2	3	4	5	6
40. ...lorsqu'il/elle était fâché(e) contre quelqu'un, est devenu(e) ami(e) avec quelqu'un d'autre pour se venger ?	1	2	3	4	5	6
41. ...n'a pas changé sa conduite après avoir été puni(e) ?	1	2	3	4	5	6
42. ...a pris beaucoup de temps à s'habituer à la présence d'enfants qu'il/elle ne connaissait pas ?	1	2	3	4	5	6
43. ...a interrompu les conversations ou les jeux des autres ?	1	2	3	4	5	6
44. ...a été impulsif(ive), a agi sans réfléchir ?	1	2	3	4	5	6
45. ...a manqué d'énergie, s'est senti(e) fatigué(e) ?	1	2	3	4	5	6
46. ... perçoit facilement les sentiments d'autrui ?	1	2	3	4	5	6
47. ...lorsqu'on le/la contredisait, a réagi de façon agressive ?	1	2	3	4	5	6
48. ...a été inquiet(ète) ?	1	2	3	4	5	6
49. ...a fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il/elle voulait ?	1	2	3	4	5	6
50. ...a eu de difficulté à attendre son tour dans un jeu ?	1	2	3	4	5	6
51. ...lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le/la bousculant), il/elle s'est fâché(e) et a commencé une bagarre (une chicane) ?	1	2	3	4	5	6
52. ...a eu tendance à faire des choses seul(e), a été plutôt solitaire ?	1	2	3	4	5	6

53. ...lorsqu'il/elle était fâché(e) contre quelqu'un, a dit de vilaines choses dans le dos de cette personne ?	1	2	3	4	5	6
54. ...a attaqué physiquement les autres ?	1	2	3	4	5	6
55. ...a consolé un enfant (ami, frère ou sœur) qui pleurait ou était bouleversé ?	1	2	3	4	5	6
56. ...a pleuré beaucoup ?	1	2	3	4	5	6
57. ...a causé du vandalisme ?	1	2	3	4	5	6

Au cours du dernier mois , à quelle fréquence diriez-vous que cet élève ...	Jamais ou pas vrai		Quelques fois ou un peu vrai		Souvent ou très vrai	
58. ...s'est attaché(e) aux adultes ou a été trop dépendant(e) ?	1	2	3	4	5	6
59. ...s'est fait crier des noms par les autres enfants ?	1	2	3	4	5	6
60. ...a recherché la compagnie des autres enfants ?	1	2	3	4	5	6
61. ...a eu de la difficulté à rester tranquille pour faire quelque chose plus de quelques instants ?	1	2	3	4	5	6
62. ...a été nerveux(euse) ou très tendu(e) ?	1	2	3	4	5	6
63. ...a frappé, mordu, donné des coups de pied à d'autres enfants ?	1	2	3	4	5	6
64. ...lorsqu'on lui prenait quelque chose, a réagi de façon agressive ?	1	2	3	4	5	6
65. ...a été inattentif(ive) ?	1	2	3	4	5	6
66. ...a cherché à reprendre contact avec un enfant avec lequel il/elle s'est disputé(e) ?	1	2	3	4	5	6
67. ...a eu de la difficulté à s'amuser ?	1	2	3	4	5	6
68. ...est venu(e) en aide à d'autres enfants (amis, frère ou sœur) qui ne se sentaient pas bien ?	1	2	3	4	5	6
69. ...est capable de détecter si quelqu'un ment ?	1	2	3	4	5	6
70. ...sourit peu ?	1	2	3	4	5	6
71. ...est incapable de deviner les intentions d'autrui ?	1	2	3	4	5	6
72. ... a dit des mensonges ou a triché ?	1	2	3	4	5	6
73. ...sait comment s'y prendre pour faire rire les autres ?	1	2	3	4	5	6
74. ...se dit moins bon que les autres enfants ?	1	2	3	4	5	6
75. ...sait comment s'y prendre avec les autres pour les convaincre ?	1	2	3	4	5	6

SECTION 3 : LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT

Cette section concerne différents aspects de la relation entre l'enseignant et l'élève.

Diriez-vous que...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps
1. Je partage une relation tendre et chaleureuse avec cet élève.	1	2	3	4	5
2. Cet élève et moi avons toujours tendance à lutter l'un contre l'autre.	1	2	3	4	5
3. En dépit de mes meilleurs efforts, je suis inconfortable par rapport à la façon dont moi et cet élève nous nous entendons.	1	2	3	4	5
4. Cet élève partage ouvertement ses sentiments et expériences avec moi.	1	2	3	4	5

À peu près tous les élèves désobéissent aux règles ou font des choses défendues. Les prochaines questions portent donc sur les choses que cet élève a fait et sur la façon dont vous avez réagi au cours du dernier mois.

Au cours du dernier mois, lorsque cet élève désobéissait aux règles ou faisait des choses qui lui étaient défendues, à quelle fréquence vous est-il arrivé...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps
5. ...d'élever la voix, de le gronder ou de lui crier après ?	1	2	3	4	5
6. ...de discuter calmement du problème avec lui/elle ?	1	2	3	4	5
7. ...de lui expliquer d'autres façons de se comporter qui sont acceptables ?	1	2	3	4	5
8. ...de lui retirer des privilèges ou de le mettre en retrait des autres élèves ?	1	2	3	4	5

Au cours du <u>dernier mois</u> , à quelle fréquence vous est-il arrivé...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps
9. ...de dire à cet élève que vous étiez fier ou content de lui/elle ?	1	2	3	4	5
10. ...lorsque vous parliez à cet élève de son comportement, que vous le/la félicitez ?	1	2	3	4	5

SECTION 5: HABILITÉS SOCIALES DE L'ENFANT

Pour cette partie du questionnaire, veuillez lire chacun des énoncés tout en considérant le comportement de l'élève durant le dernier mois. Identifiez ensuite la fréquence d'apparition de chacun de ces comportements pour cet élève.

- 3 Si le comportement ne s'est jamais produit, encerclez le 0.
- 3 Si le comportement s'est produit de temps à autres, encerclez le 1.
- 3 Si le comportement s'est produit très souvent, encerclez le 2.

Il est important que vous répondiez à toutes les questions. Il peut arriver que vous n'ayez pas eu l'occasion d'observer le comportement cité. Si le cas se présente, vous devrez, à partir de votre connaissance de l'élève, évaluer la fréquence probable d'apparition du comportement.

Au cours du dernier mois, à quelle fréquence diriez-vous que cet élève ...

	Jamais	Parfois	Très souvent
1. Reste calme lors de situations conflictuelles avec ses pairs ?	0	1	2
2. Se présente spontanément à de nouvelles personnes ?	0	1	2
3. Remet en question de façon adéquate des règlements qui lui semblent injustes ?	0	1	2
4. Fait des compromis lors de situations conflictuelles, afin de parvenir à une entente ?	0	1	2
5. Finit ses travaux scolaires dans les délais ?	0	1	2
6. Se fait facilement des amis ?	0	1	2
7. Réagit adéquatement aux taquineries de ses pairs ?	0	1	2
8. Reste calme lors de situations conflictuelles avec les adultes ?	0	1	2

9. Réagit bien à la critique ?	0	1	2
10. Engage des conversations avec ses pairs ?	0	1	2
11. S'occupe de façon appropriée en attendant votre aide ?	0	1	2

Au cours du dernier mois, à quelle fréquence diriez-vous que cet élève ...

	Jamais	Parfois	Très souvent
12. Fournit un bon travail scolaire ?	0	1	2
13. S'il/elle juge que vous l'avez traité(e) injustement, il/elle vous le mentionne poliment ?	0	1	2
14. Accepte les idées de ses pairs lors d'activités de groupe ?	0	1	2
15. Réagit adéquatement lorsque d'autres enfants le/la bousculent ou le/la frappent ?	0	1	2
16. Ne se laisse pas distraire par ses pairs lorsqu'il/elle fait son travail scolaire ?	0	1	2
17. Passe facilement d'une activité à l'autre ?	0	1	2
18. Invite les autres à participer aux activités ?	0	1	2
19. Exécute les consignes ?	0	1	2

SECTION 5: RELATION PARENTS-ÉCOLE

Les questions suivantes concernent votre relation avec les parents de cet enfant.

Depuis septembre, à quelle fréquence :	Jamais	Une ou quelques fois durant l'année	Presque tous les mois	Presque toutes les semaines	Plus d'une fois par semaine
1. Avez-vous téléphoné aux parents de cet enfant?	0	1	2	3	4
2. Avez-vous écrit aux parents de cet enfant?	0	1	2	3	4
3. Avez-vous demandé aux parents de cet enfant de vous rencontrer?	0	1	2	3	4
4. Avez-vous invité ces parents pour un événement spécial (fête, spectacle, exposition, concert)?	0	1	2	3	4
5. Avez-vous invité ces parents à participer à une rencontre de parents (comité de parents, soirée de discussion, atelier d'informations)?	0	1	2	3	4
6. Avez-vous demandé à ces parents de faire parvenir du matériel en classe?	0	1	2	3	4

Depuis septembre, à quelle fréquence :	Jamais	Une ou quelques fois durant l'année	Presque tous les mois	Presque toutes les semaines	Plus d'une fois par semaine
7. Avez-vous invité ces parents à faire du bénévolat à l'école?	0	1	2	3	4
8. Avez-vous demandé à ces parents de faire la lecture à leur enfant?	0	1	2	3	4
9. Avez-vous encouragé ces parents à amener leur enfant à la bibliothèque?	0	1	2	3	4
10. Avez-vous suggéré à ces parents de jouer à des jeux reliés à l'apprentissage avec leur enfant?	0	1	2	3	4
Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants :	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup	Vraiment beaucoup
11. Les parents de cet enfant se préoccupent de la réussite de leur enfant.	0	1	2	3	4
12. Les parents de cet enfant sont chaleureux.	0	1	2	3	4
13. Les parents de cet enfant répondent aux besoins de leur enfant.	0	1	2	3	4
14. Les parents de cet enfant sont attentifs à leur enfant.	0	1	2	3	4
15. J'apprécie les parents de cet enfant.	0	1	2	3	4
16. Je sens que les parents de cet enfant ont envie de me connaître.	0	1	2	3	4
17. Je suis à l'aise pour discuter de cet enfant avec ses parents.	0	1	2	3	4
18. Les parents de cet enfant portent attention à mes suggestions.	0	1	2	3	4

SECTION 6: LE RÉSEAU D'AMIS DE L'ENFANT

1. Veuillez indiquer le nom du (de la) meilleur(e) ami(e) de cet enfant dans la classe?
(Prénom et nom)

Prénom

Nom

2. Veuillez indiquer le nom des camarades de classe (prénom et nom) avec lesquels cet enfant préfère passer du temps (par exemple pour jouer)? (Maximum 5)

Prénom

Nom

3. Veuillez, au meilleur de votre connaissance, indiquer les camarades (prénom et nom) préférés de cet élève qui fréquentent votre école, mais qui ne fréquentent pas votre classe et encercler leur niveau scolaire? (Maximum 5)

<u>Prénom scolaire</u>	<u>Nom</u>	<u>Niveau</u>
_____	_____	M 1 2
3 4 5 6		
_____	_____	M 1 2
3 4 5 6		
_____	_____	M 1 2
3 4 5 6		
_____	_____	M 1 2
3 4 5 6		
_____	_____	M 1 2
3 4 5 6		

4. Pendant combien de journées normales l'enfant s'est-il absenté de l'école depuis l'automne ? _____

Merci de votre précieuse collaboration!
L'équipe du projet FLUPPY

APPENDICE F

NOMINATION PAR LES PAIRS

ENTREVUE SOCIOMÉTRIQUE

Maternelle

PRÉSENTATION ET EXPLICATION DU JEU

1^{re} étape : PRÉSENTATION ET INSTALLATION DE LA CLASSE

BonjourComment ça va aujourd'hui ? Marquer une pose. Pour commencer nous allons nous présenter .Elle , elle s'appelleet moi c'est

Établir le lien entre la visite précédente de l'assistante et votre présence actuelle;

*Vous vous souvenez la dernière la fois ou est venue vous prendre en Photos ? Marquer une pause. Eh bien aujourd'hui on est venu faire un jeu avec vous avec ces photos.. On va jouer au jeu des «**Devinettes sur les amis** »*

Pour les amis qui n'ont pas été photographié la dernière fois , il y a un autre jeu.....C'est le jeu (à déterminer) . Mais avant de commencer à jouer on va préparer la classe...

Organiser les tables et les chaises et installer les paravents;

O.K !..... maintenant on va former deux groupes. Les amis que je vais nommer vont aller avec Lydia .

Nommer ensuite les enfants non participants en assignant à chacun sa place;

*Maintenant, je vais te donner un cahier de photos et un crayon, quand tu entendras ton nom tu lèves ta main et je vais t'apporter le cahier..... Mais **ATTENTION**... Marquer une pose. il ne faut pas regarder tout de suite ce qu'il y a dans le cahier. Il faut attendre le signal d'accord ?*

Faire répéter la consigne

EXPLICATION DES RÈGLES DU JEU

Maintenant, je vais t'expliquer le jeu. D'abord il y a 2 règles très très importante. La première c'est le silence Mimer avec un doigt sur les lèvres. Le silence est très très important pour pouvoir jouer. Si le silence s'en va, on ne peut pas jouer. Faire répéter la consigne

La deuxième règle c'est qu'il ne faut pas regarder dans le cahier de ton voisin pour voir les réponses. Le jeu des devinettes sur les amis est un jeu qui se fait tout seul... Les réponses aux devinettes sont un secret entre toi et ton cahier.
Faire répéter la règle aux enfants

Bravo ! tu as compris les règles du jeu , maintenant je vais t'expliquer comment répondre aux devinettes. Tu es prêt ? Marquer une pause *Je suis sûre que tu as hâte de voir les photos. non ?* Marquer une pause *BON ! Alors on ouvre le cahier à la première page.* Marquer une pause *Tout le monde est bien à la page de la **SOURIS** ?*
Marquer une pause.

On va commencer par nommer tous les amis. Ici c'est _____, ici c'est _____, etc.

Maintenant je vais te poser des questions et toi tu vas répondre en encerclant les photos que tu vas choisir , sans regarder les réponses des autres enfants. D'accord ? Je vais te montrer comment faire Faire une démonstration (avec le cahier des assistantes) .

Lorsque je te demande d'encercler des visages tu fais comme ça . Tu vois ? Ce n'est pas grave si mon cercle n'est pas parfait, l'important c'est d'encercler la photo comme ça. Montrer l'exemple . Et non pas comme ça. Faire une démonstration d'un petit cercle à l'intérieur du visage. Ni comme ça . Faire une démonstration d'un petit cercle qui recoupe plus d'une photo. *Tu encercle le visage comme ça .* Refaire la bonne démonstration

Est-ce que tout le monde a bien regardé? Marquer une pause. *On va faire une petite pratique pour voir si tu as bien compris. On va à la page de la **SOURIS**.*

*Est-ce que tout le monde est à la page de la **SOURIS** ? OK!...., on commence*

1- Encercle ton propre visage .

Faire le tour de la classe pour vérifier si les enfants ont bien encerclé la photo

*Bravo ! tu as très bien compris le jeu. Maintenant on va commencer. **Mais attention**, pour les prochaines devinettes que je vais te poser, tu ne peux plus encercler ton visage. Il faut toujours encercler le visage des autres enfants. Pas le tien. Tu comprends?* Faire répéter la consigne

ÉNONCÉS SOCIOMÉTRIQUES

- 2- *Bon maintenant on commence le jeu. Tu tournes la page pour aller à celle de l'AUTOBUS.*

Encerle le visage des 3 enfants avec qui tu aimes LE PLUS jouer

- 3- *C'est fait? OK! ...maintenant on tourne encore la page et on va à celle du BATEAU.*

Encerle le visage de 3 enfants avec qui tu n'aimes pas jouer

- 4- *Est-ce que le monde à terminé? Bon tu vas alors à la page de l'HÉLICOPTÈRE. Mais attention là. Le jeu change un petit peu. Avant je te demandais d'encercler 3 visages, maintenant c'est seulement 2 visages que tu dois encercler. OK?*

Encerle le visage de 2 enfants qui organisent les jeux les PLUS l'fun.....les plus intéressants

N'oublie pas la règle du jeu , tu ne peux pas encercler ton propre visage

- 5- *Bon, maintenant on passe à la page de la FLEUR.....Est-ce que le monde est à la page De la fleur ?.....OK! Mimer*

Encerle le visage de 2 enfants qui sont les PLUS gênés avec les autres enfants.

- 6- *Tu tournes maintenant à la page du CAMION*

Tu encercles maintenant le visage de 2 enfants qui ne sont pas PAS capables de rester calme et tranquille.

- 7- *Là on va à la page de la GIRAFE*

Encerle le visage de deux enfants qui se battent le PLUS souvent avec les autres enfants?

- 8- Est-ce que tout le monde est à la page des **PATINS**? *présentation du dessin.*
 Bon ici, avant de te poser la devinette, je vais te montrer un dessin
 Tu vois cet enfant en (*décrire la couleur*) ? Il se fait toujours crier des noms par les autres enfants.
 Regarde..là , y a un autre enfant qui est en train de lui dire des mots pas gentils :
 « NA...NA....NA... T'es pas fin! »

Maintenant tu vas encercler le visage de 2 enfants qui , comme lui, se font le PLUS souvent crier des noms par les autres enfants.

- 9- Maintenant tu vas à la page de l'**ÉLÉPHANT**
 Encerle le visage de 2 enfants qui aident le PLUS souvent les autres enfants
 Par exemple quand il y a un ami qui se fait mal, c'est qui les enfants qui vont l'aider et le consoler?

MAIS N'OUBLIE pas la règle du jeu. Tu ne peux pas encercler ton propre visage.

- 10- Tu tourne la page et tu vas à celle des **BANANES**

Encerle le visage de 2 enfants qui sont le PLUS souvent malheureux?
 Qui n'est jamais content, qui n'est pas heureux.

- 11- Maintenant tout le monde va à la page de la **VACHE**

Encerle le visage de 2 enfants qui frappent et poussent le PLUS souvent les autres enfants

Tu encerle 2, mais si tu en trouves juste un c'est correct..... C'est correct aussi si tu n'en trouves pas du tout

- 12- On passe à la page du **DAUPHIN**

Ici aussi tu vas regarder avant mon dessin
 Là il y a cet enfant en (*décrire une couleur*) qui demande souvent à ses amis de pas aller jouer avec d'autres amis
 Tu vois, là il est en train de dire à son ami « **non non! Ne va pas jouer avec lui** »

Maintenant tu vas encercler sur ton cahier le visage de 2 enfants qui , comme lui,demande LE PLUS souvent à leurs amis de ne pas jouer avec d'autres enfants .

13- *Maintenant tu vas à la page de la **MOTOCYLETTE***

Encerle le visage de 2 enfants qui ne sont PAS capables de rester assis sans bouger ?

14- *Tout le monde va à la page du **KANGOUROU***

Encerle le visage de 2 enfant qui sont le PLUS souvent tristes ?

15- *Maintenant on va à la page du **ZÈBRE***

Encerle le visage de 2 enfants qui disent le PLUS souvent des choses méchantes aux autres enfants?

Les enfants qui disent des mots pas gentils à d'autres enfants

16- *On passe à la page du **MOUTON***

Encerle le visage de 2 enfants que tu écoutes LE PLUS parce qu'ils sont de bons chefs

17- *On va maintenant à la page du **CHAT**.*

La encore tu va regarder un dessin.

*Cet enfant en **rougeur**), il se fait souvent pousser et frapper par les autres enfants.*

*Tu vois , là il se fait pousser par un autre enfant. **rougeur***

Maintenant toi, encerle le visage de 2 enfants qui se font souvent pousser et frapper par les autres enfants, comme lui

N'oublie pas la règle du jeu, tu ne peux pas t'encercler toi

18- Tu vas maintenant à la page du **SOLEIL**.

Dans ce dessin, il y a cet enfant en *(couleur)* qui dit souvent des choses et des secrets

méchants sur les autres enfants

Regarde, là il est en train de dire à l'oreille de son ami un secret méchant sur un autre

Enfant « **Tu vois lui la-as, il n'es pas gentil** » *Mimer*

Dans la classe ici, encercle le visage de 2 enfants qui , comme lui, disent SOUVENT à leurs amis des choses et des secrets méchants sur les autres enfants.

Tu encercle 2, mais si tu en trouves juste un c'est correct... C'est correct aussi si tu

n'en trouves pas du tout

19- Bravo tu fais ça très bien ! on va maintenant à la page du **LION**

Encercle le visage de 2 enfants qui préfèrent jouer tout seul ?

20- Tu vas à la page du **PINGOUIN**. *(mimer)*

Encercle le visages de 2 enfants qui se fâchent SOUVENT quand ils n'ont pas ce qu'ils veulent ?

21- **ATTENTION.... Là le règlement va changer un petit peu.** Avant tu devais encercler

2 visages, maintenant c'est 3 visages que tu dois encercler... OK?..... Bon on va à la

page de l'**HIPPOPOTAME**.

Encercle le visage de 3 enfants qui sont tes meilleurs

amis

C'est fait ?..... bon maintenant tu reste encore à la page de l'hippopotame et tu vas faire comme moi. Tu vois, moi aussi j'ai encerclé le visage de mes 3 meilleurs amis. Maintenant, je vais faire des rayons de soleil sur UN SEUL visage, celui de ma ou de mon meilleur... meilleur..... meilleur ami. Comme ça... .. Tu vois ?

À ton tour maintenant, fais des rayons de soleil sur UN SEUL de tes meilleurs amis?

Voilà on a terminé le jeu. Merci beaucoup les amis et BRAVO, vous avez très bien fait ça. Maintenant on a une petite surprise pour vous. Mais avant on va ramasser les cahiers et les crayons. D'accord?

LISTE DE RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC: Author.
- Asher, S. R., S. Oden , et J. Gottman, 1977, *Children's friendships in school settings*. In *Current topics in early childhood education*, L. Katz (éd.), Norwood, NJ: Ablex, p. 130-151
- Asher, S. R. et S. Hymel, 1981, *Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment*. In *Social competence*, J. O. Wine et M. D. Smye (éd.), New York: Guilford, p. 125-157.
- Aspland, Helen et Frances Gardner, 2003, *Observational measures of parent-child interaction: an introductory review*. *Child and adolescent mental health*, Vol.8(3), p. 136-143
- Babcock, Florie , Lynn Hartle et Linda Léonard Lamme, 1995, *Prosocial behaviors of five-year-old children in sixteen learning/activity centers.*, *Journal of Research in Childhood Education*. Vol. 9(2), p. 113-127
- Bertrand, Lucie et Danièle Reclus-Prince, 1988, *Guide d'activités d'habiletés sociales*. In *Projet pilote de prévention du développement de comportements antisociaux chez des garçons agressifs à la maternelle* sous la dir. de Lucie Bertrand, Groupe recherche Inter-Universitaire sur la prévention de l'inadaptation Psycho-Sociale, Université de Montréal.
- Black, Betty et Nancy L. Hazen, 1990, *Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children*, *Developmental Psychology*. Vol. 26(3), p. 379-387
- Bouchard, Stéphane, 2005, *Mesurer les variables quantifier ce qui nous intéresse avec le moins d'erreurs possible*. In *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique*. 2^e édition, sous la dir. Bouchard Stéphane et Caroline Cyr, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, p. 245-277

- Brown, Kimberlee S. et Richard D. Parsons, 1998, *Accurate Identification of Childhood Aggression: A Key to successful Intervention*, ASCA Professional School Counseling, Vol. 2 (2), p. 135-140
- Caldarella, Paul et Kenneth W. Merrel, 1997, *Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors*. School Psychology Review, Vol. 26(2), 1997, p. 264-278
- Campbell, D. T., et J. C. Stanley, 1963, *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*, In *Handbook of research teaching*, N. L. Gage (éd.), Chicago: Rand McNally.
- Capuano, France, 1990, *Programme de prévention de la violence et du décrochage scolaire*, Montréal, Centre de psychoéducation du Québec
- Capuano, France et Rachel Boisjoli, 2002, *Tâche d'observation des habiletés sociales*, Projet de recherche Fluppy, UQAM
- Cartlege, Gwendolyn et Joanne Fellows Milburn, 1995, *Teaching social skills to children and youth, innovative approaches*, third edition, Allyn and Bacon.
- Charlebois, Pierre, Frank Vitaro et Sylvie Normandeau, 1995, *Préparer la réussite scolaire et l'adaptation sociale*, Université de Montréal, Centre de Psychoéducation du Québec
- Coie, John D. et Kenneth A. Dodge, 1983, *Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study*, Merrill-Palmer Quarterly. Vol. 29(3), p. 261-282
- Coie, John D., 1990, *Toward a theory of peer rejection*, In, *Peer rejection in childhood*, Cambridge, Steven R. Asher et John D. Coie (éd.), Cambridge university press, p. 365-402
- Coie, John D., 1998, *La prévention des comportements antisociaux dangereux et persistants : le projet Fast Track*, Revue canadienne de Psycho-Éducation, Vol. 27(2), p 151-167

- Combs, M. S. et D. A. Slaby, 1977, *Social skills training with children*, In *Advances in child clinical psychology*, B. B. Lahey et A. E. Kazdin (éd.), Vol. 1, New-York :Plenum, p. 1661-203
- Coutu, S. , M. A. Provost, et F. Bowen, 2005, *L'observation systématique des comportements*. In *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique*. 2^e édition. sous la dir. Stéphane Bouchard et Caroline Cyr, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, p. 321-359
- Crick, Nicki R.; Nicole E. Werner.; Juan F. Casas, Kathryn M O'Brien, David A. Nelson, Jennifer K. Grotmeter, et Kristian Markon, 1999, *Childhood aggression and gender: A new look at an old problem*. In *Gender and motivation*, Dan Bernstein (éd.), Nebraska symposium on motivation, Vol. 45, Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press, p. 75-141
- Dishion Thomas J. et Isabela Granic, 2004, *Naturalistic Observation of relationship process*. In *Comprehensive handbook of psychological assessment*, Stephen N. Haynes et Elaine M. Heiby, Vol. 3: Behavioral assessment. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc, p. 143-161.
- Dodge, Kenneth A., 1983, *Behavioral antecedents of peer social status*, Child Development, Vol. 54(6), p. 1386-1399
- Dodge, Kenneth A., 1986, *A social information processing mode of social competence in children*. In *Cognitive perspectives on childrens social and behavioral development: the Minnesota symposia on child psychology*, M. Perlmutter (éd.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p 77-125
- Dodge, Kenneth A., Jennifer E. Lansford, Virginia Salzer Burks, John E. Bates, Gregory S. Petit, Reid Fontaine et Joseph M. Price, 2003, *Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children*, Child development, Vol. 74(2) , p 374-393.
- Dumas, Jean E., 1999, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Dumas, Jean. E., 2002. *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, 2^e édition, Bruxelles, Éditions De Boeck Université

Durand Claire et André Blais, 2003, *La mesure*, In *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*, 4^e édition, sous la dir. de Benoît Gauthier, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, p.185-210

Farmer, Thomas W., David B. Estell, Jennifer L. Bishop, Keri K. O'Neal et Beverly D. Cairns, 2003, *Rejected Bullies or Popular Leaders? The Social Relations of Aggressive Subtypes of Rural African American Early Adolescents*, *Developmental Psychology*. Vol. 39(6), p. 992-1004

Farrington, David P., 1992, *The need for longitudinal-experimental research on offending and antisocial behavior*, In *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence*, Joan McCord et Richard Ernest Tremblay (éd.) New York, NY, US: Guilford Press. p. 353-376.

Fast track, 2007, *Measures*, <http://childandfamilypolicy.duke.edu/fasttrack/allmeasures.htm>. 14 février.

Foster S. L. et W. L. Ritchey, 1979, *Issues in the assessment of social competence in children*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol. 12(4), p. 625-638

Gagnon, Claude, 1988, *Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs*, In *Les relations entre enfants : recherches et interventions*, sous la dir. de Paul Durling et Richard E. Tremblay, Sous presse, Paris : Fleurus. p.111-150.

Gottman, J. M., 1977, *The effects of a modeling film on social isolation in preschool children: A methodological investigation*, *Journal of Abnormal Child psychology*, 5, p. 69-78.

Green, K. D., R. Forehand, S. J. Beck et B. Vosk, 1980, *An assessment of relationship among measures of children's academic achievement*. *Child Development*, 51(4), p. 1149-1156.

Green, Vanessa A. et Ruth Rechis, 2006, *Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review*, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 27(1), p. 42-59

- Gresham, Frank M., 1981, *Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children: A multivariate investigation*. Developmental Psychology, Vol. 17(4), p. 390-398
- Gresham, Frank. M., 1986, *Conceptual and definitinal Issues in the assement of children's social skills: Implications for Classification and training*. Journal of clinical Child psychology, Vol. 15(1) p. 3-15
- Gresham, Frank M. et Daniel J. Reschly, 1987, *Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance*. Journal of School Psychology, Vol. 25(4), p. 367-381
- Gresham, Frank. M., 1988, *Social skills: conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation*, In *Handbook of behaviour therapy in education*, Joseph C. Witt, Stephen N. Elliot et Frank M. Gresham (éd.) New York, Plenum Press
- Gresham, F. M., et S. N. Elliot, 1990, *Social skill rating system*, Circle Pines, MN: American Guidance Service Inc.
- Gresham, F. M. et S. N. Elliot, 1993, *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. Special Services in the Schools, Vol. 8(1), p. 137-158.
- Harris, Francis C. et Benjamin B Lahey, 1982, *Recording system bias in direct observational methodology: A review and critical analysis of factors causing inaccurate coding behavior*, Clinical Psychology Review, Vol. 2(4), p. 539-556
- Hartmann, Donald P. et David D. Wood, 1990, *Observational methods*. In. *International handbook of behavior modification and therapy* (2nd ed.), Allan S., Bellack, Michel Hersen et Alan E. Kazdin, (éd.). New York, NY, US: Plenum Press, p. 107-138
- Hartup, W. W., B. Laursen, M. I. Stewart et A. Eastenson, 1988, *Conflict and the friendship relations of young children*. Child Development, Vol. 59(4), p. 1590-1600.

- Hay, Dale. F, 2003, *L'agressivité comme conséquence du développement des jeunes enfants. Commentaires sur le texte de Tremblay de Keenan et D'Ishikawa et Raine*. In *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, R.E. Tremblay, R.G. Barr et RDeV. Peters (éd.). (sur internet). Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2005 : 1-11. Disponible sur le site : [http : //www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/LaddFRxp.pdf](http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/LaddFRxp.pdf). Page consultée le (25 novembre 2005)
- Hay, Dale F., Alexandra Payne et Andrea Chadwick, 2004, *Peer relations in childhood*. Journal of psychology and psychiatry Vol. 45(1), p 84-108
- Hayvren, M., et S. Hymel, 1984, *Ethnical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behavior*. Developmental psychology, Vol. 20(5), p.844-849
- Hess Ursula, Sacha Sénécal et Robert J. Vallerand, 2000, *Les méthodes quantitative et qualitative de recherche en psychologie*, In *Méthodes de recherche en psychologie*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin Éditeur ltée, p. 507-529
- Hintze, John M., 2005, *Psychometrics of direct observation*. School Psychology Review, Vol. 4, No. 4, p. 507-519
- Hymel Shelley, Esther Wagner et Linda J. Buther., 1990, *Reputational bias view from the peer group*. In *Peer rejection in childhood*, Steven R. Asher et John D. Coie (éd.), Cambridge, Cambridge university press
- Keane, S. P., et Conger, J. C., 1981, *The implications of communication development for social skills training*. Journal of Pediatric psychology , 6, p. 369-381
- Ladd, Gary, 1983, *Social networks of popular, average, and rejected children in school settings*. W. Merrill-Palmer Quarterly. Vol. 29(3), p. 283-307
- Ladd, Gary W. , Joseph M. Price et Craig H. Hart, 1988, *Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors.*, Child Development. Vol. 59(4), p. 986-992

- Ladd, Gary W., Joseph M. Price, et Craig H. Hart, 1990, *Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status?* In, *Peer rejection in childhood*, Steven R. Asher et John D. Coie (éd.) Cambridge, Cambridge university press p. 90-118.
- Ladd, Gary W. , Sondra H. Birch et Eric S. Buhs, 1999, *Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?* Child Development. Vol. 70(6), p. 1373-1400
- Ladd, Gary W., 1999, *Peer relationships and social competence during early and middle childhood*. Annual Review of Psychology, Vol. 50, 1999, p. 333-359
- Ladd, Gary W, 2005, *Transition entre la maison (ou la garderie) à la maternelle/aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement précoce de l'enfant* In *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, R.E. Tremblay, R.G. Barr et RDeV Peters (éd.). (sur internet). Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2005 : 1-11. Disponible sur le site : [http : //www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/LaddFRxp.pdf](http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/LaddFRxp.pdf). Page consultée le (25 novembre 2005)
- Lochman, John E. et Conduct Problems Prevention Research Group, 1995, *Screening of child behavior problems for prevention programs at school entry*, Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. 63(4), p. 549-559
- Matson, J. L., A. F. Rotatori., et W. J. Helsel, 1983, *Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)*. Behavior Research and Therapy, Vol. 21(4), p. 335-340.
- McFall, Richard M., 1982, *A review and reformulation of the concept of social skill,s* Behavioral Assessment. Vol. 4(1), p. 1-33
- Merrell, Kenneth W. et Gretchen A. Gimpel, 1998, *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment* . Mahwah, NJ, US, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mize, Jacquelyn et Gary W. Ladd, 1990a, *A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children*. Developmental Psychology. Vol. 26(3), p. 388-397

- Mize, Jacquelyn et Gary W Ladd, 1990b, *Toward the development of successful social skills training for preschool children?* In *Peer rejection in childhood*, Steven R. Asher et John D. Coie (éd.), Cambridge, Cambridge university press , p.338-364
- Mize Jaquelyn, 1995, *Coaching Preschool children in socialskills : a cognitive-social learning curriculum*, In *Teaching social skills to children and youth, innovative approaches*, third edition, Gwendolyn Cartlege et Joanne Fellows Milburn (éd.) Allyn and Bacon, p. 237-261
- Mize Jaquelyn, 2005, *Socials skills intervention and peer relationship difficulties in early Childhood: comments on Bierman and Erath, Manz and Mc Wayne , and Odom*. In *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, R.E. Tremblay, R.G. Barr et RDeV Peters (éd.). (sur internet). Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2005 : 1-11. Disponible sur le site : [http : //www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/LaddFRxp.pdf](http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/LaddFRxp.pdf). Page consultée le (25 novembre 2005)
- Moffit, T.E., 1993, *Adolescence-limited and life-course persitent antisocial behavioral, Adevelopmental taxonomy*, Psychological review, Vol. 100(4) , p.674-701
- Olson, Sheryl L. , 1992, *Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: A social systems analysis.*, Journal of Abnormal Child Psychology. Vol. 20(3), p. 327-350
- Paterson, G. R., 1982, *Coercive family process.*, Eugene, OR: Castalia Publishing Compagny
- Persson, Gun E. B., 2005, *Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions*, International Journal of Behavioral Development, Vol. 29(1), p. 80-91
- Putallaz, Martha, et A. Wasserman, 1990, *Children's entry behavior*. In *Peer rejection in childhood*, S.R. Asher et J.D. Coie (éd.), New-York: Cambridge, University Press, p. 60-89
- Putallaz, Martha; Philip R. Costanzo et Tovah P. Klein, 1993, *Parental childhood social experiences and their effects on children's relationships.*, In., *Learning about relationships. Understanding relationship processes series*, Steve Duck (éd.), Vol. 2. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc., p. 63-97

Reid, John B.; David V. Baldwin, Gerald R. Patterson et Thomas J. Dishion,. 1988, *Observations in the assessment of childhood disorders*. In *Assessment and diagnosis in child psychopathology*, Michael Rutter, A. Hussain Tuma et Irma S Lann,. New York, NY, US: Guilford Press.. p. 156-195.

Reid Luc, 2005, *Les sources d'invalidité et de biais, comment tirer des conclusions valides* In *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique*. 2^e édition. sous la dir. Bouchard Stéphane et Caroline Cyr, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, p.27-86.

Reid M. Jamila, Carolyn Webster-Stratton et Mary Hammond, 2003, *Follow-up children who received the incredible years intervention for oppositional-defiant disorder: maintenance and prediction of 2-year outcome*. Behavior Therapy, 34, p.471-491

Richard, Mario et Steve Bissonnette, 1999, *Les systèmes d'émulation en salle de classe : une erreur due à l'unique recours au savoir d'expérience*. Vie pédagogique, No. 111, p.45-47

Rimm-Kaufman, Sara, 2005, *Transition vers l'école et aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école; une conséquence du développement précoce de l'enfant* In *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, R.E. Tremblay, R.G. Barr et RDeV Peters (éd.). (sur internet). Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2005 : 1-11. Disponible sur le site : <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/LaddFRxp.pdf>. Page consultée le (25 novembre 2005)

Rodkin, Philip C., Thomas W. Farmer., Ruth Pearl et Richard Van Acker, 2000, *Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations*. Developmental Psychology, Vol. 36(1), p. 14-24

Rubin, Kenneth H., Shelley Hymel, Lucy Lemare et Lynda Rowden, 1989, *Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered.*, Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement. Vol. 21(1), p. 94-111

Shantz, C. U., 1987, *Conflict between children*. Child Development, Vol..58 (2), p. 283-305.

- Shure, Myrna B. et George Spivack, 1980, *InterPersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children.*, Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 1(1), p. 29-44
- Stage, Scott A. et David R. Quiroz, 1997, *A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education setting.*, School Psychology Review. Vol. 26(3), p. 333-368
- The parenting clinic, 2005, *Evaluation Tools and Forms*, <http://www.son.washington.edu/centers/parenting-clinic/forms.asp>, 5 mars
- Tremblay, R.E., C. Gagnon, F. Vitaro, M. Leblanc, S. Larivée, P. Charlebois et H. Boileau 1991, *Les garçons agressifs à la maternelle: Qui sont-ils et que deviennent-ils?* In *Les enfants agressifs*, sous la dir. De Richard E. Tremblay, Ottawa, Éditions Agence D'ARC inc., p.66-87
- Tremblay, R. E., B. Masse, D. Perron, M. Le Blanc, A. E. Schartzman et J. E. Ledingham, 1992, *Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent Personality: Longitudinal analyses.* Journal of consulting and clinical psychology, Vol. 60(1), p. 64-72
- Tremblay, Richard E., 1994, *Les enfants violents à l'école :qui sont-ils et que deviennent-ils?* In *La violence chez les jeunes*, Y. L'abbé (éd.), Montréal : Editions Sciences et Culture, p. 129-148.
- Tremblay, Richard E, 2003, *Développement de l'agressivité physique depuis la jeune enfance jusqu'à l'âge adulte.* In *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, R. E. Tremblay, R. G. Barr et RDeV. Peters (éd.). (sur internet). Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2005 : 1-11. Disponible sur le site : <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/LaddFRxp.pdf>. Page consultée le (25 novembre 2005)
- U. S. department of health and human services, 2006, *Head start: instrument to assess child.* http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/instruments/child_instru97/instru97_index.html#cor, 19 septembre

- Vitaro, Frank, Richard E. Tremblay, Claude Gagnon, Christiane Piché et Nicole Royer 1988, *Évaluation par les pairs des difficultés de comportement à la maternelle*, In *Les relations entre enfants : recherches et interventions*, sous la dir. de Paul Durning et Richard E. Tremblay, Sous presse, Paris : Fleurus, p.289-332
- Vitaro, Frank, Patricia L. Dobkin, Claude Gagnon et Marc Leblanc, 1994, *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Monographies de psychologie 11, Presses de l'Université du Québec Publishing Company.
- Vitaro, Frank, 1998, *Interdépendance entre la recherche développementale et la prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*. Revue canadienne de psychoéducation, Vol. 27(2), p. 231-251
- Vitaro, Frank et Claude Gagnon, 2000, *La prévention des troubles des conduites, avec centration sur les comportement violents*, In *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Frank Vitaro et Claude Gagnon (éd.), TOME II, les problèmes externalisés, Montréal, Presse de l'Université du Québec
- Webster-Stratton, Carolyn et Ted Taylor, 2001, *Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in Adolescence through interventions targeted at young children 90-8 years*. Prevention Science, Vol. 2(3), p. 165-188
- Zoccolillo Mark et Michel Huard, 1999, *Le trouble des conduites*, In *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, approche intégrative*, sous la dir. de Emmanuel Habimana, Louise S. Éthier, Djaouida Petot et Michel Tousignant, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur. p. 183-206